

BEDRE SKOLE

Nr. 3 - 2010 Tidsskrift for lærere og skoleledere



Statlig skoleutvikling

Det er prisverdig at Utdanningsdirektoratet setter i gang tiltak for å bidra til å styrke undervisningen og utvikle skolenes kapasitet og kompetanse for å forbedre praksis. Vi vet at slikt utviklingsarbeid er faglig krevende, og at det er betydelige forskjeller mellom skoler når det gjelder både innhold, prosesser og resultater. Noen skoler har mye erfaring med utviklingsarbeid, andre har knapt forsøkt. Det er derfor betimelig at et utviklingsprogram som «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» tar sikte på å nå skoler med forskjellig bakgrunn og erfaring.

En gruppe forskere fra Fafo og Karlstads universitet har vurdert utviklingsprogrammet etter at arbeidet hadde pågått i fire–fem år; prosjektarbeidet ved den enkelte skole har vært i gang i to–tre år. Forskerne har omtalt hovedfunnene i evalueringen i en artikkel i dette nummeret av Bedre Skole. Forbedringsarbeid i skolen er tema i tidsskriftet denne gangen.

To–tre år er ikke lang tid når det er snakk om å endre undervisningen og skape bedre praksis og bedre resultater i skolen. Når det foregår et systematisk utviklingsarbeid, er det likevel så lang tid at det burde være mulig å se om arbeidet går i riktig retning. I den aktuelle evalueringen er et av de viktigste funnene at utviklingsarbeidet i liten grad har berørt skolens læringsarbeid.

Dette er et oppsiktsvekkende funn i et omfattende utviklingsprogram der hovedmålet var å sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og større faglig og sosial framgang for elevene på kort og lang sikt.

I programmet ble det lagt stor vekt på å utvikle skolene som lærende organisasjoner. Organisasjonsutviklingen framstår som det sentrale i arbeidet, forbedring av læringsmiljøet og læringsarbeidet ble ikke i samme grad viet oppmerksomhet. Dermed ser det ut til at skolene har kunnet arbeide med organisasjonsutvikling, mens undervisningen kunne foregå på samme måte som før. Tanken var, ser det ut til, at forbedring av læringsarbeidet skulle komme som en konsekvens av organisasjonsutviklingen. Lærerne og elevene synes å ha vært lite involvert i prosjektarbeidet. Ideene om hva som skulle gjøres, kom ikke først og fremst fra lærerne, men fra skoleledelsen eller fra styringsnivåer over skolen.

Motstand mot endring framheves gjerne som en hindring i skoleutviklingsarbeid. En slik motstand finnes nok, og av og til er den også nødvendig. Men i dette tilfellet tror vi heller forklaringen ligger i måten programmet er konstruert på. Fra evalueringen kan man merke seg følgende momenter: Programmet var i for liten grad innrettet mot læringsarbeidet, og lærerne og elevene var for lite involvert. I mange av prosjektene hadde de kompetansemiljøene som skulle bistå skolene, ikke god nok kompetanse. Og det ble satset for lite på å utvikle kunnskaper og kompetanse internt i skolemiljøene.

Resultatene er sannsynligvis ikke akkurat det prosjektledelsen hadde forventet, men erfaringene er ikke mindre nyttige for det videre utviklingsarbeidet. Derfor bør mange sette seg inn i evalueringsrapporten.

Ragnild Midtbø Tore Bråten

- 2 **Leder**
- 4 **Småstoff**
- 10 **Å skrive seg til kunnskap
- om Charles Darwin**
Oddrun Hallås, Hilde Traavik
og Anne Ørvig

Tema: Skoleutvikling

- 16 **Organisasjonsutvikling i skolen
Program for skoleutvikling -
«Kunnskapsløftet fra ord til
handling»**
Øyvind Sæther
- 19 **Hvordan forbedre skoler?**
Ulf Blossing, Anna Hagen, Torgeir
Nyen og Åsa Söderström
- 24 **Skoler som lærer**
Kristine Vedal Størkersen
og Anniken Solem
- 29 **De menneskelige relasjonenes
betydning for lærernes ytelse**
Knut-Andreas Christophersen, Eyvind
Elstad og Are Turmo

- 32 **I klasserommet**
Peder Haug
- 37 **Individuelle utviklingsplaner som
tilpasset opplæring**
Kristine Austad Lunde
- 42 **Arbeidsplaner som alle forstår**
Cecilie Dalland og Ole Kristian
Bergem

- 47 **Mitt første år som lærer i Oslo**
Ragnhild Hergum
- 52 **Skikkethetsvurderingens roller
- et eksistensialistisk perspektiv**
Nina Carson og Elisabeth Brun
- 58 **Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor**
Mirjam Harkestad Olsen

- 64 **Tema:** Lesing
 - Norske elevers sterke og svake sider som lesere i PISA
 - Lesestrategier er ikke noe du lærer på dagskurs
 - Tekstlesing i tre stadier
 - Leseåret 2010: Norske voksne lesere
 - Kommentar: Om å kunne lese både med lyst og med ulyst
 - Engelsk: Språkfaget som ikke prioriterer språk

- 74 **Til ettertanke: Individet og
fellesskapet**
Petter Aasen
- 79 **PISA og den bakvendte visa**
Kirsten Sivesind
- 86 **Sosiale forskjeller på ungdomstrinnet**
Anders Bakken
- 92 **Debattsider**
 - Kjetil Vestfossen og Anders Bjørndahl Iversen: Hva sier egentlig korrelasjonskoeffisienten?
 - Trond Welstad og Simen Warp: Nytt rundskriv skaper usikkerhet
- 94 **Bokomtaler**



Arbeidet med å forbedre skoler er krevende prosesser som ofte unnlater å berøre det viktigste, nemlig lærernes undervisning. Se side 19



En ung og fersk lærer forteller om sine første erfaringer i skolen. Se side 47



Norske elever trenger å lære om lesestrategier. Det gjør også norske lærere. Se side 64

BEDRE SKOLE

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo, Tel 24 14 20 00 - Faks 24 14 21 50. Ansvarlige redaktører: Tore Bråyn og Ragnhild Midtbø.

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Årsabonnement 2010: Kr 380,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet.

Et hefte koster i løssalg kr 98,- Layout: Melkeveien Designkontor, trykk: Aktietrykkeriet AS. ISSN 0802 183X

e-postadresse: bedreskole@utdanningsakademiet.no



Forsidebilde: © Getty Images / Credit: Hemera Technologies. Bildet i forrige nummer var fra Cern og ble tatt av Per Aahlin.



Lærevansker kan sitte i øyet

NTNU-forskere mistenker at dårlig fungerende magnoceller kan forklare flere lærevansker og utviklingsproblemer. Magnocellene sitter i øyet og reagerer på raske bevegelser, sender signaler fra øyet og innover i hjernen og gjør synsopplevelsen til «levende film».

Det har lenge vært kjent at flere typer lærevansker ofte opptrer sammen med motoriske vansker, men årsaken har ikke vært kjent. Professor Hermundur Sigmundsson står bak en studie som viser at barn som har store matematikkvansker, samtidig har vesentlig dårligere synsoppfattelse som er knyttet til raske forandringer i omgivelsene.

Nye innlæringsmetoder

Ifølge Sigmundsson vil ny forskning om underliggende årsaker til lærevansker føre til et nytt syn på pedagogiske metoder. Barn med dysfunksjon i magnocellene trenger sannsynligvis mer konkrete hjelpemidler for å oppfatte visuell informasjon enn det man tidligere har vært klar over.

– Den pedagogiske utfordringen blir å finne innlæringsmetoder som gjør at den visuelle informasjonen på bedre måte kommer fram til de områder i hjernen som skal bearbeide den videre, sier Sigmundsson. (Gemini, NTNU)

Toårig master i lesing og skriving

Masterprogrammet tar utgangspunkt i at lesing og skriving er grunnleggende ferdigheter som skal gjennomsyre alle fag på alle trinn, og at norsklæreren har et spesielt ansvar i denne sammenheng.

Masterprogrammet har to studieretninger, tilpasset den nye grunnskolelærerutdanningen som nå er under utvikling:

- Lesing og skriving i skolen – lesing og skriving på 1. til 7. trinn
- Lesing og skriving i skolen – lesing og skriving på 5. til 10. trinn

Masterprogrammet i lesing og skriving i skolen skal gi studentene avansert og inngående kunnskap om:

- nyere forskning om skriftspråkutvikling og skriftspråklæring med spesiell vekt på lesing og skriving i morsmåls- og andrespråkperspektiv
- ulike teorier om lesing, leseforståelse, lesemotivasjon og skriving, fagskriving og sjangerskriving
- sentrale faglige problemstillinger knyttet til lesing og skriving i et læringsperspektiv for alle elever i alle fag

Programmet er et samarbeid mellom Institutt for spesialpedagogikk, UiO, Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, UiO, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, UiO og Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, HiO.



Forskningskampanjen 2010:

Meitemark



Temaet for Forskningskampanjen er i år «Meitemark». I høst inviteres skoler til å undersøke hvilke meitemarkarter som finnes i nærmiljøet! Visste du at det finnes hele 19 arter i Norge?

Utbredelsen av meitemark er dårlig undersøkt i Norge. Gjennom denne kampanjen håper Synnøve Bolstad i Forskningsrådet at dette kan bli bedre. Skolenes undersøkelser vil bidra til å

forbedre Artsdatabankens offisielle utbredelseskart.

Det er Nettverk for miljølære og Forskningsrådet som inviterer til Forskningskampanjen.

I år er det fagekspertise ved Bioforsk som skal bistå skoler i å artsbestemme meitemark på bakgrunn av foto som rapporteres inn fra skolene til miljolare.no. Kampanjen vil gå i høst i forbindelse med Forskningsdagene og vare i 3 uker, fra 13. september til 1. oktober (uke 37-39).

Nytt kunnskapssenter for utdanning

Forskningsrådet har fått i oppgave å etablere et Kunnskapssenter for utdanning. Senteret skal ha oversikt over nasjonal og internasjonal forskning som kan gi innsikt i hva som bidrar til kvalitet i utdanningssystemet.

Det nye kunnskapssenteret skal være på plass 1. januar 2011 og ha som oppgave å formidle forskning som er relevant for senterets målgrupper, blant annet om hva som virker og ikke virker kvalitetsfremmende i barnehage, skole, opplæring og høyere utdanning – ikke minst i praksisfeltet.

En fri aktør i utdanningsfeltet

Gjennom formidling og tilrettelegging av ulike møteplasser skal Kunnskapssenteret bidra til en kunnskapsbasert politikkutforming, forvaltning og praksis, samt en opplyst kunnskapsbasert utdan-

ningsdebatt, heter det i oppdragsbrevet fra departementet. Man legger vekt på at senteret må stå fritt til å formidle kunnskap og uttale seg på faglig grunnlag innen sitt ansvarsområde.

Målgruppen er først og fremst sentrale og lokale myndigheter, barnehage- og skoleeiere. Men kunnskapssenteret skal også formidle forskning av interesse og relevans for de som arbeider i skole og barnehage.

I Danmark har man allerede Dansk Clearinghouse som samler inn, analyserer og sprer resultater fra utdanningsforskning og utviklingsarbeider. En annen modell kan være Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten som ble opprettet i 2004 og som oppsummerer forskning på viktige områder for helsetjenesten og måler og analyserer kvaliteten i utvalgte helsetjenester ut fra brukernes erfaringer.

Lite fokus på grunnleggende ferdigheter

Prosjektet Sammenhengen mellom undervisning og læring (Smul) er ett av prosjektene under Program for Evaluering av Kunnskapsløftet. Nå foreligger delrapporten På vei fra læreplan til klasserom om læreres fortolkning, planlegging og syn på Kunnskapsløftet.

Forskerne hevder at Kunnskapsløftet til en viss grad har slått feil når det gjelder målet om å tilrettelegge for målorientert undervisning i fagene. Det har ikke lyktes å overlate ansvaret med å bruke de langsiktige kompetansemålene til konkret planlegging av undervisning på de ulike trinnene.

Det er store forskjeller i hvordan lærere jobber med planer i grunnskolen og i videregående skole, lite fokus på grunnleggende ferdigheter, planer legges til side til fordel for nye lærebøker og manglende systematikk i arbeidet med å ta i bruk nye læreplaner. Mange av lærerne uttaler at kompetansemålene er vage og omfattende, og de jobber med å bryte dem ned til helt konkrete læringsmål. Dette er noen av resultatene som kommer fram i en ny rapport fra Nordlandsforskning.

I tre av de fire kommunene som er studert, er det utviklet kommunale læreplaner for grunnskolen. Ingen av fylkeskommunene som inngår i utvalget har gjennomført en egen lokal læreplanlegging for de videregående skolene. Grunnskolenes vurdering av de kommunale læreplanene varierer mye.

Selv i kommuner som hadde lagt vekt på planarbeidet, var det vanskelig å finne en systematisk oppfølging av de kommunale planene i de konkrete undervisningsplanene.

Ser på lærerutdanningen

Helga Hjetland, tidligere leder av Utdanningsforbundet, er oppnevnt i en gruppe på ni personer som skal følge innføringen av de nye lærerutdanningene. De skal bidra til å sikre at reformen gjennomføres etter Stortingets intensjoner.

Gruppen skal jobbe i fem år framover.

Oppdraget er tredelt:

- følgegruppen skal samle, analysere og gjøre kjent data om reformen
- gi råd til departementet og eventuelt foreslå justeringer
- gi råd til institusjonene i reformarbeidet

Følgegruppen skal avgi årlig rapport til Kunnskapsdepartementet.

Medlemmer:

- Elaine Munthe, leder, instituttleder Universitetet i Stavanger
- Marit Breie Henriksen, prorektor Samisk høgskole
- Helga Hjetland, tidligere leder av Utdanningsforbundet, Kyrkjebø
- Bent-Cato Hustad, forsker, Nordlandsforskning, Bodø
- Tore Isaksen, utdanningsdirektør, Drammen kommune
- Hanna Marit Jahr, tidligere ekspedisjonssjef, Oslo
- Eva Maagerø, førsteamanuensis, Høgskolen i Vestfold
- Jens Rasmussen, professor, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
- Tobias Werler, professor, Høgskulen i Volda



Sjetteklassinger får fremmedspråksundervisning



10. september ble starten på et toårig forsøk med fremmedspråk på 6. og 7. trinn markert med en oppstartskonferanse på Thon Hotel Opera i Oslo. Hensikten med forsøket er å høste bredere erfaring med innhold i fremmedspråkopplæring på disse trinnene.

Forsøket er satt i gang med 80 elevgrupper, og skoler og kommuner fra ulike deler av landet. Tilbudet innebærer en utvidelse av elevenes skoledag, til sammen to timer pr. uke.

Ifølge Steinar Nybøle ønsker man tidligere fremmedspråksundervisning for å nå elevene i en alder hvor de kanskje er mer motivert for å arbeide med dette.

– Tradisjonelt har vi innført fremmedspråkene i en alder der elevene er midt i puberteten og har mye annet å tenke på, vi tror mottakeligheten vil være større på 6. og 7. årstrinn, sier han.

Samtidig vil dette fordre en annen pedagogikk. Det blir derfor vesent-

lig å kurse lærere som tidligere har erfaring fra ungdomsskolen hvordan de skal undervise yngre elevgrupper. Skolene får et tilbud om faglig støtte i forsøksperioden, og et desentralisert kompetansehevingstilbud i fremmedspråk for barnetrinnet vil bli utviklet.

En foreløpig læreplan legges til grunn for forsøket. Forsøket skal evalueres gjennom følgeforskning. Hvilke språk som tilbys vil variere fra skole til skole, men ved utvelgelsen av skoler vil mulighet for kontinuitet for elevene når de begynner på ungdomstrinnet, være ett av kriteriene.

Sakprosakanon

– hvordan bruke den i praksis

Boken *Sakprosa i skolen* kom ut i mai. Her presenteres Landslaget for norskundervisning sin sakprosakanon i bokform, i håp om at dette skal skape et løft for sakprosaen innenfor norskfaget (Se for øvrig omtale av boken i dette nummer). For lærere som er interessert i å bruke denne kan det være interessant å vite at Astrid Myraunet i sin mastergrad har studert hvordan disse tekstene blir brukt i norske klasserom. Astrid Myraunet valgte ut følgende tekster fra sakprosakanons samtidsdel: leserbrev, blogg, sportskommentar og bokomtale, og ba lærere i ungdomsskolen og i videregående om å bruke dem i løpet av skoleåret. Ellers ga hun dem få føringer, de trengte ikke en gang å bruke alle tekstene.

– Jeg syntes også det var interessant å se hvilke tekster som ble valgt bort, sier Myraunet.

En av hovedkonklusjonene hennes er at lærere ofte kan være åpne og entusiastiske når det gjelder å presentere elevene for nye tekstsjangere, men de kvier seg for å bruke tid på stoff som ikke er eksamensrelevant. Elevene legger også



Astrid Myraunet

vekt på eksamensrelevans, men ikke nødvendigvis i snever forstand. Tredjeklassinger i videregående skole kan for eksempel være åpne for mange typer tekster, dersom de kan bruke dem til å trene seg i retorisk analyse.

Sakprosakanon kan utvikle norskfaget

Myraunet mener at en sakprosakanon kan være med på å stake ut en ny kurs for norskfaget, nettopp fordi disse tekstene vil by på utfordringer i møte med den mer tunggrodde eksamenskulturen og skoletradisjonen.

England

Én eksamen for gutter, en annen for jenter

En av de store kommersielle leverandørene av eksamensopplegg til det engelske skolesystemet, Assessment and Qualifications Alliance (AQA), har utviklet skreddersydde eksamener for henholdsvis jenter og gutter som avslutter secondary school (16 års alder).

Det har nemlig vist seg at gutter stiller sterkere når evaluering skjer i form av avsluttende eksamen, mens jenter gjør det bedre når evaluering skjer gjennom standpunktkarakter (coursework). Derfor vil AQA til neste år tilby ulike former for evaluering av gutter og jenter innenfor engelsk, matematikk og naturfag.

Et av fagforbundene har allerede advart mot ordningen, og mener man her risikerer å gjenopplive gamle stereotyper kjønnsroller.

Sionistgrupper lærer å redigere Wikipedia

Kampen mellom palestinere og israelere har i lang tid også gitt seg utslag i en verbal kappestrid på Internett. Nå vil to Israelske grupper prøve å få overtaket i nettdebatten gjennom å lansere et kurs i «sionist-redigering» for nettleksikonet Wikipedia.

Yesha Council, som representerer jødiske nybyggere og det høyreorienterte Israel Sheli-bevegelsen (Mitt Israel) hadde

sitt første kurs i Jerusalem i august, der deltakerne kunne lære hvordan omskrive og revidere noen av de mest omstridte sidene på nettstedet.

– Vi ønsker ikke å forandre Wikipedia eller gjøre det om til et propagandavåpen, sier Naftali Bennett, leder for Yesha Council. – Vi ønsker bare å vise den andre siden. Folk tror israelere er onde mennesker som bare ønsker å skade arabere hele tiden, sier han.

Wikipedia er en av verdens mest populære nettsider, og dens 16 millioner oppslag er åpne for redigering for hvem som helst, både når det gjelder å redigere, omskrive eller til og med stryke. Problemet for israelerne er at de er i mindretall i forhold til de propalestinske stemmene. (The Guardian)

Frafall

Matematikkurs for ungdomsskoleelever

■ AV TORE BRØYN

Man hører av og til om elever fra ungdomsskolen som blir invitert til å ta del i undervisningstimer på videregående, fordi de er så flinke. Ved Jessheim videregående skole gjør man det motsatte; man inviterer inn de elevene som sliter med faget i ungdomsskolen og gir dem et tilbud om praksisrettet matematikk. Slik opplever ungdommene å mestre faget og blir motivert for videre skolegang.

– Vi vet at midtveis i 9. Klasse begynner motivasjonen til mange elever å dale. Vi vet også at matematikk er noe av det elevene sliter mest med, sier assisterende rektor Kristina Samsing ved Jessheim videregående skole.

Dermed ønsket man å gripe fatt i disse elevene for å bidra til å skape mestring i et fag som ellers fører til at mange elever ikke fullfører og består i videregående skole. Men poenget med tidlig innsats må jo være at den settes inn *før* eleven går lei for alvor, det vil si før den videregående utdanningen starter. Man søkte derfor prosjektmidler for å tilby ungdomsskolene i nærområdet kurs i praktisk matematikk på Jessheim videregående. I dag er dette et kurs over fem hele dager der 10 – 12 elever får anledning til å møte matematikkfaget på en helt annen måte enn de er vant til.

Kombinasjon praksis og teori

Kurset er bygget opp etter følgende mal:

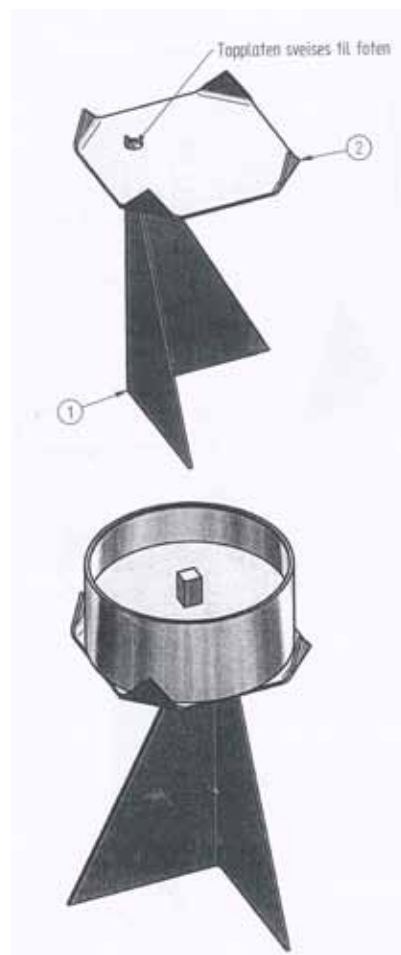
1. Teoridel, der temaet er det man senere skal ta opp i den praktiske delen
2. Verksted, der elevene gjør noe praktisk, det vil si lager et objekt,

for så å se hva slags matematikk som kan trekkes ut av dette.

3. Tilbake til klasserommet, der lærer og elever oppsummerer det de har gjort.

Lærer Ronny Birkeland har ansvar for den delen av undervisningen som skjer i klasserommet og viser oss hva elevene har arbeidet med i løpet av disse dagene. De lager for eksempel hver sin store terning i metall som brukes til å trene sannsynlighetsberegning, en fakkelholder i metall gir utgangspunkt for å diskutere geometriske flater. De fleste «produktene» er hentet fra fagene Bygg og TIP, det vil si de tradisjonelle guttefagene, men man ønsker også å ta i bruk oppgaver fra andre fag, ikke minst for å gjøre kurset mer attraktivt for jenter.

Hovedformålet med det hele er at elevene skal få bedre motivasjon og en større forståelse av faget, og så langt ser man ut til å ha lyktes med dette. Ifølge Birkeland er det svært få elever som forlater kurset uten å fullføre, og lærere og foreldre rapporterer om at elevene ikke bare har fått en mer positiv holdning til matematikk, men at de også er blitt mer interes-



En fakkelholder i metall gir ungdomsskoleelevene et godt utgangspunkt for å diskutere geometriske flater.

sert i skolearbeid generelt. En lærer i ungdomsskolen hørte selv hvordan en tidligere svært lite motivert elev argumenterte overfor de andre elevene for at matematikkundervisning faktisk kan være nyttig.

Kartlegging som stigmatisering?

Men kan det ikke være betenkelig å kartlegge og dermed forutbestemme

noen ungdommer som mulige frafallselever, undrer vi?

– Vi kartlegger jo for at elevene nettopp *ikke* skal bli frafallselever. Det er for øvrig ikke noe nytt at elever blir kartlagt, det har de blitt lenge. Det er ungdomsskolen, og ikke vi, som velger ut de elevene de tror vil kunne profitte av et kurs hos oss. Vår rolle er å bidra til at kartleggingen blir etterfulgt av et tilbud. Vi har verksted og kompetanse på dette feltet, det er noe ungdomsskolen ikke har, sier Samsing, som planlegger å fortsette med dette tilbudet også til høsten. På sikt er det planer om å også tilby tilsvarende kurs i et annet risikofag, nemlig engelsk. Da kan det hende at tema for den praktiske delen i større grad vil bli hentet fra fag som for eksempel Service og samferdsel.

IKO-modellen

Utvelgelsen til matematikkurset for ungdomselever ved Jessheim videregående skole baserer seg på IKO-modellen som er utviklet av Nifu Step. Dette er en modell for tidlig innsats, der alle ungdomsskoleelever blir kartlagt i 9. Klasse. Elever i risikogruppen blir definert slik:

- Snittkarakterer dårligere enn 2,5
- Snittkarakterer mellom 2,5 og 3,5 men mer enn 10 % fravær
- Fravær over 15 %
- Elever som får spesialundervisning.

10 prosent av elevene ved ungdomsskolene som Jessheim samarbeider med, hadde under 2,5 i snittkarakter. Hvis alle de fire faktorene blir tatt i betraktning vil ca 25 prosent av elevene regnes inn under risikogruppen.

Kartleggingen fører til at man kan bestemme hvor det er behov for forebyggende tiltak. Dette gjelder spesielt innenfor to fag: matematikk og engelsk. Men også andre områder hadde behov for forsterkninger: foreldrekurs, utprøving før valg, m.m.

Gratis til alle landets ungdomsskoler

FRI er et tobakksforebyggende undervisningsprogram for ungdomsskolen

Lærere som bruker FRI melder om **bedre trivsel** på skolen



Å skrive seg til kunnskap – om Charles Darwin

■ AV ODDRUN HALLÅS, HILDE TRAAVIK OG ANNE ØRVIG

Elever på sjette trinn i barneskolen forsker på Darwins liv og vitenskap. Den viktigste innfallsvinkelen er skriving som redskap for læring, men også dramaaktiviteter og uteskole blir tatt i bruk i opplæringen.

Å kunne skrive er grunnleggende for læring og utvikling i alle fag. For å utvikle denne ferdigheten trenger man trening i å skrive, men like viktig er det å være motivert for skriving. «Når vi har noko å skrive om, og nokon å skrive til, kjem motivasjonen gjerne av seg sjølv» (Traavik 2009, s. 72). Under Forskningsdagene 2009 var ett av temaene vitenskapsmannen Charles Darwin. Skoleprosjektet «Vil du være Darwinforsker?», som vi omtaler her, var et samarbeid mellom fagmiljøet ved Avdeling for lærerutdanning (AL) ved Høgskolen i Bergen (HiB) og elever og lærere på 6. trinn på Landås skole. Darwins forskning var motivasjon og utgangspunkt da elevene fikk være forskere i noen uker ved skolestart. Prosjektet fokuserte på skriving som grunnleggende ferdighet og som en av de beste vitenskapelige metodene (Traavik og Alver, 2008).

Noe av hovedmålsettingen med Forskningsdagene¹, en nasjonal, årlig festival ledet av Norges forskningsråd, er å skape begeistring og forståelse for forskning. Elevene vi fulgte, lot seg begeistre. Tenk å få møte Darwins søster og få spørre henne ut om alt mulig! Tenk å få sitte i et formidlingsrom der en liten scene er rigget til og bli lest høyt for fra dagboken til en av Darwins skipsgutter fra HMS Beagle! Og tenk å få sin egen forsker-

loggbok og blyant, få løpe ut i området rundt skolen for å samle inn noe som er «levende, men som ikke beveger seg» og skulle notere nøye alle observasjoner fra dette feltarbeidet. Med disse varierte arbeidsmåtene fikk vi oppleve 55 nysgjerrige «Darwinforskere» som i tillegg til å bli begeistret av en annerledes oppstart på skoleåret, også fikk en første forståelse for hva forskning kan være. Elevene skulle være forskere, og det var også satt av tid i oppstarten til dialoger om hva det vil si å være forsker, hva en forsker gjør, hvorfor man trenger å forske, hvordan man arbeider som forsker, hva man kan forske på, og ikke minst hvorfor det er så viktig å være nøyaktig når man forsker.

Prosjektperioden – variasjon og tverrfaglighet

Det er tydelig presisert i «Læringsplakaten» at grunnskolen skal legge opp til varierte arbeidsmåter (LKO6). Forskning viser også at «lærere som behersker og bruker flere undervisningsmetoder, har elever som oppnår bedre resultater» (Nordenbo m.fl. 2008 i St.meld. nr. 31. s. 30). I dette skoleprosjektet ville vi at elevene skulle få lære om Darwin, gjennom at klasselærerne sammen med oss forskere benyttet ulike metoder og arbeidsmåter. Skriving som redskap for læring

og forskning, drama som metode, arbeidsmåten uteskole og ulike læringsarenaer og kunnskapskilder ble tatt i bruk. I løpet av noen uker i august og september skulle elevene lese, skrive og tilegne seg mye kunnskap om Charles Darwin.

Tre 6.-klasselærere og tre lærerutdannere fra HiB, AL fra fagområdene drama, norsk og idrett, utarbeidet en prosjektplass i juni 2009. Planen ble gjennomført fra skolestart i august og fem uker framover.

**«Og De da, Catherine Darwin,
hva liker De å gjøre på i fritiden?»**

Første dag i prosjektperioden fikk elevene møte Catherine, Charles Darwins eldre søster. En av oss spilte rollen. Før møtet inngikk elevene en fiksjonskontrakt med lærerne:

Vi befinner oss på et engelsk universitet i begynnelsen av 1870-årene. Dere er unge forskere som ønsker å finne informasjon om Charles Darwins liv og arbeid. Dere vil gjerne møte den kjente forskeren, for å spørre ham ut. Det er dessverre ikke mulig, siden Darwin er syk og oppholder seg hjemme i Down House i Kent. Men Charles' eldre søster, Catherine, bor nær universitetet. Dere har invitert henne til et møte, og hun har takket ja. Catherine vet ikke alt om arbeidet og forskningen til Charles, men det er likevel verdt å spørre henne ut. Hun er tross alt søsteren hans.

Elevene er stille, konsentrerte og spente før møtet.



Framme ved tavlen står det en flott, gammel stol som Catherine Darwin skal sitte på. Det banker på døren, og Catherine kommer inn. Hun er kledd i tidsriktige klær. Først hilser hun fra Charles og takker for invitasjonen. Hun setter stor pris på den interessen de unge forskerne viser hennes bror og hans arbeid, og sier at hun vil svare på spørsmålene etter beste evne.

Det blir et intenst møte, for spørsmålene hager: Hvor mange søsken er dere? Hvilke steder besøkte han på reisen med Beagle? Hva heter konen hans? Hvor mange barn har han? Hvilken sykdom fikk Charles? Likte han dyr som barn? Planlegger han flere reiser? Hva mener du om forskningen til Charles, er du en av kritikerne?

Elevene er seriøse og høytidelige, ja, enkelte tiltaler til og med Catherine i «De-form». Samtlige spørsmål er relevante. Men Catherine kan ikke svare på alt, ettersom hun har begrensede kunnskaper om brorens forskning. Elevene aksepterer dette, og etter hvert vinkles spørsmålene mer mot detaljer de tror hun vet noe om. Når Catherine svarer, prøver hun hele tiden å legge inn utfyllende informasjon. Dermed blir møtet noe mer enn bare en utspørring.

Så nærmer møtet seg slutten, men Catherine tar seg tid til å svare på et siste spørsmål. En jente rekker opp hånden, hun mener nok at Catherine fortjener et helt eget spørsmål, siden hun så villig har stilt opp for broren sin. Og dermed får Catherine et spørsmål hun er aldeles uforberedt på. Jenta spør nemlig: «Og De da, Catherine Darwin, hva liker De å gjøre på i fritiden?»

Dramapedagogiske metoder

I denne økten er den dramapedagogiske metoden *Møte med en figur* brukt, en metode som krever grundig forarbeid av den som underviser. Hun må ha oversikt over familieforholdene og høydepunktene i Darwins liv, og hun bør vite litt om forskningen hans. Som Darwins søster vet hun mye, men ikke alt. Og nettopp dette er et godt grep når læreren skal velge hvilken rolle hun skal ha i *Møte med en figur*.

Charles Darwin sto på sin grunn
Charles ville finne ut alt helt fra bunn
Han forsket, tegnet og skrev seg til viten
Han snakket for stor og for liten

Før trodde folk at Gud var skaper
Men Darwin mente vi stammer fra aper
Hva har Darwin lært oss å tørre?
Jo – aldri, aldri slutt å spørre

JENTE, 6. TRINN

Heller enn å velge rollen som *selve* personen, i dette tilfellet Charles Darwin, velger hun en som står *nær* personen. Dersom en velger et familiemedlem, vil fokus umiddelbart rettes mer på personens biografi enn på hans virke. Dersom en velger en kollega eller assistent, vil det motsatte skje.

Møtet med Catherine Darwin ga elevene motivasjon til å skrive flere tekster senere. De ble også involvert i andre dramapedagogiske arbeidsmåter, blant annet *kollektiv tegning*, der læreren ut fra elevenes innspill tegnet en skipssekk på tavlen. Elevene kom så med forslag om hva slags gjenstander Darwin kan ha pakket i *sin* skipssekk før han dro ut med HMS Beagle. Forslagene ble grundig diskutert, og elevene fabulerte seg fram til detaljer, før læreren skrev dem på tavlen.

Så fulgte en fortellersekvens der læreren flettet inn informasjon fra notatene på tavlen. Hun fortalte om hvordan det kan ha vært da Darwin, med skipssekken sin over skulderen, kom om bord på HMS Beagle for første gang. Hun fortalte videre om noen av opplevelsene han hadde på reisen og om at han nok lengtet hjem underveis.

Siste del av fortellingen ble utgangspunkt da elevene etterpå arbeidet med *tablå* (Ørvig 2009, s. 38). Når en skaper et tablå, brukes kroppen til å «fryse fast» et bestemt og betydningsfullt øye-





blikk. Elevene formet gruppevis frysbilder som viste viktige situasjoner eller hendelser fra Charles Darwins liv i England, *før* han reiste på ekspedisjonen. De skulle altså finne fram til øyeblikk og situasjoner Darwin kanskje lengtet etter på den lange reisen. Sekvensen ble avsluttet med at tablåene ble vist, og mens øyeblikkene ble «holdt», kom de andre elevene med forslag om titler til bildene.

I siste del av opplegget skulle elevene skrive. Læreren viste til tablåene og trakk fram at bildene hadde framstilt og belyst vesentlige reelle og tenkte høydepunkt i Darwins liv. Elevene fikk kart over Charles Darwins hjemby, Shrewsbury, der viktige steder var skrevet inn. Deretter fikk de følgende opplysninger:

I dag er det 6. september 1832. For vel ett år siden reiste Charles fra England med HMS Beagle. Tenk deg at du er en barndomsvenn av Charles som fortsatt bor i Shrewsbury. Du skal altså dikte deg både et navn og hva du og Charles kan ha opplevd sammen som barn. Du savner barndomsvennen din, og i brevet forteller du hvordan livet hjemme er nå. Husk at du er voksen når du skriver! Underveis kan du bruke kartet, da blir det lettere å dikte. Du kan også trekke inn noen høydepunkt fra frysbildene dere laget. Husk å datere brevet og skrive avsender på.

Slik pekte både arbeidet med *Kollektiv tegning* og *Tablå* fram mot oppgavene elevene fikk da de skulle skrive brev.

Da Darwin smakte sin første sitron

Fram til nå hadde elevene skrevet mange sakpregete tekster, slik måtte det bli og slik ville vi det, når tema for prosjektet var Charles Darwin. Likevel hadde vi lyst til også å gi elevene mulighet til å skrive litt mer «kreative» tekster – for å komme dem i møte som liker best å skrive slike tekster, og for å se hva elevene fikk ut av å skrive i skjønnlitterære sjangrer om naturvitenskapelige tema.

Elevene ble delt i to grupper, og samme opplegg ble gjennomført i begge. Elevene fikk to skriveoppgaver, som begge fungerte godt og ga mange artige resultater. Den første tok utgangspunkt i bildeboka vi presenterte første gang vi møtte elevene. Der sto det nemlig at da HMS Beagle kom til Kapp Verde-øyene, spiste Darwin banan for aller første gang, og at han ikke likte den søte, litt vamlle smaken. Med en sitron som inspirasjon, ble elevene instruert til å skrive en tekst der de skulle dikte opp hvordan det *kan* ha gått for seg da Darwin smakte sin første *sitron*². I løpet av en 20 minutters skriveøkt ble mange sprelske og fantasifulle tekster til. Noen tekster ble lest opp, og alle ble





lagt i skrivemappene og tatt vare på. Vi tar med en «sitrontekst», skrevet av en av guttene:

Darwin si fyrste sitron

Eg hugsar det enno. To dagar etter at me kom til Galápagosøyene. Ein fin sumardag, sola skein og me høyrde brusing frå ei elv som rann forbi. Eg sat og teikna ein fink. Då kom kapteinen bort til meg og spurte: «Vil du ha denne?» Eg takka ja og fekk ein gul ball. «Kva er det», sa eg. «Det er ei sitron», svara kapteinen. Eg tok av skalet og putta sitrona i munnen, før eg raskt spytta ho ut igjen og sa: «Æsj, den smakte som morfar sine sure sokkar ...»

Den andre skriveoppgaven var å skrive en «femrader», en dikttype med fast oppbygning, om Darwin eller noe han forsket på. Første linje har ett ord, selve emnet. Andre linje har to ord, som beskriver emnet. Tredje linje har tre ord som forteller om handling. Fjerde linje består av fire ord som beskriver en følelse knyttet til emnet, og femte linje er en gjentakelse av første linje. Denne oppgaven fikk elevene 15 minutter på, og de skrev mange fine dikt, om Darwin og om ulike frukter, dyr og planter. Her er ett:

Darwin
Flink, smart
Tenkte mye rart
Påstod mennesker var aper
Darwin

«Ut å finne småkryp!»

Elevene fikk også besøk av studenter fra lærerutdanningen ved HiB. Uteskolestudentene gjennomførte en skoledag litt utenom det vanlige. Etter en inspirasjonsøkt i klasserommet gikk elevene ut, sammen med studentene og lærerne sine, for å gjennomføre ulike undervisningsopplegg under åpen himmel. Elevene lette og gravde etter småkryp, slik Darwin gjorde. De hadde «bestemmelsesduker»³ og oppslagsbøker med, slik at de kunne artsbestemme småkrypene. Lu-

per ble brukt for å se krypene bedre, telle antall ben og finne ut hvilke dyr det var. En utedag er et godt utgangspunkt for elevdeltakelse; elevene hadde blant annet med seg grønnsaker som de laget «Darwinsuppe» av. Skoledagen ble avsluttet i klasserommet med at alle elevene skrev et håndskrevet brev om det de hadde opplevd ute. Brevene ble lagt i konvolutter og sendt i posten til en den enkelte elev kjente, slik Darwin sendte sine funn med posten hjem til England i løpet av årene på HMS Beagle. Slike uteundervisningsdager gir variasjon, mange sanseinntrykk og gode erfaringer.

Når disse eleverfaringene deretter trekkes med inn i klasserommet i ulike fag, kan det føre til god opplæring. Undervisningsopplegg hvor ute- og inneundervisning henger sammen, setter krav til variasjon av undervisningsmetoder, og dette kan også være med å gi elevene muligheter til å trekkes mer inn i planlegging av undervisning der dette er mulig.

(HALLÅS 2009, s. 264)

De grunnleggende ferdighetene, sammen med kompetansemålene for ulike fag, gir lærere grunnlag for å arbeide tverrfaglig sammen med andre faglærere. Elever vil få best og mest skrivetrening ved at lærere i ulike fag samarbeider.

Når lærere planlegger undervisningen ut fra læreplanen i «sitt fag», går de samtidig på jakt etter kompetansemål i de andre fagene som egner seg for bearbeiding, ... (St.meld. nr. 31 (2007-2008), s. 29).

Skoledagen – presentasjon av et forskningsprosjekt

Skoleprosjektet ble offisielt avsluttet med en framføring på Festplassen i Bergen fredag 18. september 2009. Forskningsdagens Skoledag er en opplevelsedag for sjetteklasseselever, hvor målet er å vekke nysgjerrighet og interesse for kunnskap om forskning. Alle skoleprosjektklasser presenterer sine prosjekt denne dagen.⁴ I løpet av



prosjektukene hadde elevene «være» laget boken *Darwin – sett med elevøyne*, som nå ble presentert.

Å delta på Forskningsdagene – et praksisfellesskap

Det å arbeide sammen med kolleger fra ulike fagfelt i lærerutdanningen og få oppleve hvordan engasjerte klasselærere arbeider i team i grunnskolen, er lærerikt. I noen hektiske prosjektuker oppsto sosial samhandling, og uformell læring fant sted, både på høgskolen og i korridorer, grupperom og klasserom på Landås skole. Som kolleger i lærerutdanningen med ulik fagbakgrunn (drama, idrett og norsk) har vi i dette prosjektet fått ta del i hverandres kompetanse. Sammen med grunnskolelærerne fikk vårt lille praksisfellesskap utvikle seg, og det har gitt motivasjon til ny, viktig læring for oss som skal utdanne kommende lærere.

Læring er å være i konstant endring, og når ulike fagfolk bruker egne erfaringer i sosiale kontekster, fremmes en sosial læringskultur.

Det vi kan og bidrar med, formes på det stedet vi holder til, i den arbeidskulturen vi er en del av. Derfor er det sosiale fellesskapet på arbeidsplassen viktig. Det gir mening, skaper diskusjoner, liv og røre.

(RUNDBERG 2009, s. 55)

Når en brenner for noe og finner sammen i et praksisfellesskap, slik vi gjorde, blir deltakernes kunnskaper og engasjement diskutert, verdsatt, formet og satt sammen til ny kunnskap.

Hva som sitter igjen

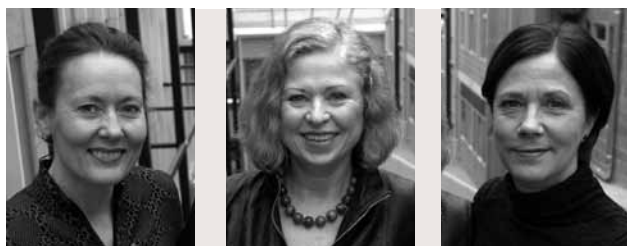
Vi ønsket selvsagt å finne ut hva elevene faktisk hadde lært om Darwin og forskningen hans, og i løpet av de første ukene etter prosjektet skrev elevene hver sin tekst om dette. Når vi i ettertid leser tekstene, ser vi at elevene uten tvil har lært mye. Senere skal vi ta tekstene fram igjen og analysere dem nærmere. Mot slutten av dette skoleåret vil vi også be elevene skrive hver sin tekst om «Hva jeg husker om Darwin», for å få bekreftet (eller, mindre trolig, avkreftet) at den grunnleggende ferdigheten *å kunne skrive* faktisk er et utmerket redskap for læring.

NOTER

- 1 Mer om forskningsdagene finner du på www.forskningsdagene.no
- 2 Vi tok ikke hensyn til at Darwin nok hadde smakt sitron før, i sin «afternoon tea». Sitronen ble valgt fordi vi mente den, mer enn mange andre frukter, kunne stimulere elevenes fantasi og kreativitet.
- 3 En «bestemmelsesduk» er en plastduk som man kan ta med ut i naturen og som har bilder av ulike arter eller grupper av planter og dyr. Denne duken kan være en hjelp til å finne navn på arter man finner ute i naturen.
- 4 Se http://www.forskningsdagenebergen.com/?page_id=404.

LITTERATUR

- HALLÅS, O. (2009). Kroppsøvingsfaget og de grunnleggende ferdighetene. I: *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget
- RUNDBERG, M. (2009). Wengers praksisfellesskap. I: *Bedre skole* nr. 3, 2009. Utdanningsforbundet
- TRAAVIK, H., ALVER, V.R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråkutvikling i småskolealderen*. Bergen: Fagbokforlaget
- TRAAVIK, H., HALLÅS, O., ØRVIG, A. (2009). *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- TRAAVIK, H. (2009). Lese og skrive og rekne er bra. I: *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo, Universitetsforlaget.
- ST.MELD. NR. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement
- ØRVIG, A. (2009). «Å kunne uttrykke seg skriftlig i og utenfor fiksjon». I: *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo, Universitetsforlaget



Oddrun Hallås er høgskolelektor i idrett, Hilde Traavik er førstelektor i norsk og Anne Ørvig er høgskolelektor i drama. De arbeider alle i lærerutdanningen ved Høgskolen i Bergen, har lang undervisningspraksis fra grunnskolen og har holdt mange kurs for lærere. De har også skrevet en rekke fagtekster innenfor sine respektive fag. Foto: Jørn Lavoll.

Organisasjonsutvikling i skolen

Program for skoleutvikling – «Kunnskapsløftet fra ord til handling»

■ AV ØYVIND SÆTHER

Programmet for skoleutvikling ble iverksatt i 2006 for å hjelpe skolene til å skape et bedre læringsmiljø for elevene gjennom å forbedre organisasjonens måte å arbeide på. 270 skoler har vært med i utviklingsprosjekter. Deltakerne har høstet svært ulike erfaringer, men for svært mange har programmet bidratt til en langt bedre delings- og tilbakemeldingskultur.

En omfattende skolereform, Kunnskapsløftet, ble iverksatt våren 2006. Reformen var tydelig på sentrale føringer og mål, men forutsatte at en på detaljnivå utviklet gode implementeringsløsninger ut fra lokale forhold. Dette krevde og krever fortsatt en gjennomtenkning av dagens praksis og hvordan en best tilrettelegger for å imøtekomme de overordnede føringer og mål.

Frihet til lokal tilpasning, men fasthet på noen grunnleggende føringer og mål, stiller nye krav både til den enkelte lærer i interaksjon med elever og foreldre, til skolefellesskapet som organisasjon og også til lokalsamfunnet, representert i første linje gjennom skoleeier.

Her finnes ingen enkel oppskrift. Ny lokal organisatorisk og pedagogisk praksis måtte og må fortsatt videreutvikles og implementeres. Dette forutsetter videreutvikling av den enkelte lærer og leder, men viktig i vår sammenheng er at dette også betinger utvikling i fellesskap og av fellesskapet. Skolen som organisasjon og organisasjonsutvikling blir dermed

et sentralt fokusområde. Evnen til å reflektere over egen praksis, utvikle en samspills- og delingskultur mellom de involverte og en felles forståelse av hva en vil og hvorfor, blir de kritiske utviklingsfaktorer.

I organisasjonsteorien er dette kjennetegn på det vi kaller «lærende organisasjoner» – i litteraturen om organisasjonskultur, kjennetegn på kulturen som preger «godt fungerende organisasjoner».

Tradisjonelt synes skolen i mindre grad å ha fungert som et lærende fellesskap, men mer vært preget av at de enkelte lærere nærmest har drevet «privat praksis» i sitt klasserom. Refleksjon, tilbakemelding, læring og deling kolleger imellom og det å være opptatt av fellesskapet og skolen som organisasjon, har i beste fall vært sporadisk.

Program for skoleutvikling

Med det foranstående som bakgrunns-teppe, ble Program for skoleutvikling – «Kunnskapsløftet fra ord til handling» iverksatt i 2006 med nettopp det siktemålet å støtte skoleeiere og de enkelte skoler i arbeidet med å

implementere Kunnskapsløftet og da med hovedfokus på organisasjonsutvikling. Målet var:

å sette skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og større faglig og sosial fremgang for elevene, ved å forbedre organisasjonens virkemåte og samhandlingen blant de ansatte – utvikle en «lærende organisasjon»

Programmet har i perioden 2006 til 2010 tildelt midler til utviklingsprosjekter i 270 skoler, 40 barnehager, 90 ulike kommuner, 14 fylkeskommuner og 110 ulike kompetansemiljøer (universiteter, høyskoler, frittstående forskningsmiljøer, konsultantselskaper og enkelte statlige kompetansesentra).

Skoleeier var formell søker, og en forutsetning for tildeling av midler var at det ble etablert et forpliktende samarbeid mellom skoleeier, den enkelte skole og ett eller flere relevante kompetansemiljøer.

Et praktisk eksempel

For bedre å forstå hvordan dette arbeidet var tenkt lokalt, kan det være

formålstjenlig med et lite eksempel – i dette tilfellet fra Malvik kommune i Sør-Trøndelag. Malvik er en middels stor kommune med ca. 2000 elever fordelt på sju skoler. Kommunen er stor nok til at skolemiljøet utgjør et representativt mangfold og er samtidig oversiktlig nok til at kommunen – skoleeier – kunne samle alle skolene i et felles utviklingsløft under overskriften «felles løft – felles retning – økt læringsutbytte».

Utviklingsarbeidet ble delt opp i en rekke ulike delprosjekt med tilhørende delmål og planer som delvis hadde sammenheng med utviklingstiltak som var igangsatt og delvis hadde sitt utspring i den obligatoriske Ståstedsanalysen som alle som søkte midler måtte gjennomføre.

I praksis ble dette et prosjekt som fokuserte på tre klare delmål:

- å utvikle en delingskultur og skolene som lærende organisasjoner
- å gå fra å være lærebokstyrt til å ta i bruk en mer spørrende og utforskende læringsmetode – oppgavestyrt
- å bedre bruken av IKT og digitale verktøy med sikte på økt læringsutbytte

Og etter hvert et fjerde

- å forankre prosjektet, spre kunnskap, økt interesse og forståelse for skole og læring hos foreldre, politikere og hele Malviksamfunnet

Faglig hovedfokus var rettet mot realfagene og spesielt matematikkundervisning.

Prosjektet ble forankret i kommunestyret og ledet fra kommunen – skoleeier. På alle de 7 skolene var det etablert delprosjektledere. Kompetansemiljøene var Høgskolen i Sør-Trøndelag og NTNU.

Alle gjennomgikk ståstedsanalyser

og organisasjonsanalysen (tilgjengelig for alle på skoleporten) og fikk dermed muligheter til å etablere en felles forståelse av egen praksis i dag og hva som ville være kjennetegn på en ønsket god praksis og hvordan en måtte arbeide for å komme dit.

Alle prosjektplaner ble innarbeidet i kommunens felles oppsett for planarbeid og fulgt opp i månedlige fellesmøter. Både her og i arbeidet på den enkelte skole ble det lagt stor vekt på å utvikle evne og vilje til samspill på tvers av faggrupper, nivåer, skoler og andre i kommunen. Stikkord var: refleksjon – involvering og forankring – lære av hverandre – utvikle oss sammen.

Alle ble etter hvert dratt med i utviklingsarbeidet. I fellesskap mellom foreldre, kompetansemiljøene og lærere ble det utarbeidet konkretiseringsmateriale til bruk i matematikkundervisningen, en annen gruppe utarbeidet hjelpemateriale til bruk i naturfagundervisningen osv. Alt ble stilt til disposisjon for alle som var interessert.

Man eksperimenterte og utviklet i fellesskap nye undervisningsmetoder i klasserommet (oppgaveorientert læring), noe som blant annet resulterte i at elever står fram i lokalavisen og sier: «Nå er matematikk gøy». Man demonstrerte i praksis elevansvar gjennom å la elever orientere om tiltak ved besøk i skolen utenfra og tok også med hell i bruk «stor elev lærer liten». Digital kompetanseutvikling ble lagt opp i trappetrinn med belønning når de nådde ulike nivåer og tatt i praktisk bruk.

Kommunen forankret også utviklingsarbeidet hos foreldre på ulike måter og hele lokalsamfunnet gjennom utarbeiding av lett tilgjengelig informasjonsmateriale, ved bruk av Internett og åpne informasjonsmø-

ter, hvor lærere og elever sto fram og orienterte om ulike planer, tiltak og resultater. I 2008 hadde man et oppmøte på mer enn 300 til den årlige skoleutviklingskonferansen.

I 2009 ble Malvik kommune innstilt som eneste kandidat fra Sør-Trøndelag fylke til skoleeierprisen 2009 og ble samme år i ekstern revisjonsrapport omtalt på følgende måte – «Målet om en lærende organisasjon er langt på vei nådd». Elevene framsto også samlet med en forbedring på de nasjonale prøver, selv om det er vanskelig på så kort tid å føre dette direkte tilbake til prosjektarbeidet.

Dokumentasjon av arbeidet i program for skoleutvikling

Eksemplet fra Malvik kommune viser at det nytter og at utvikling av delingskultur er viktig. Enkeltstående forbedringer i undervisningen er vel og bra, men gir først full effekt når en kan fange opp dette i en organisatorisk kontekst og dele med andre. Først da får det effekt for helheten.

Ikke alle lyktes så bra til tross for tett oppfølging fra programmets sekretariat. Det spesielle med dette programmet er imidlertid at alt er meget godt dokumentert for at alle skulle lære mest mulig underveis. I tillegg til rapporter fra Karlstads universitetet/Fafo, finnes rapporter fra mange ulike fagmiljøer, også rapporter som gjennomgår alle prosjekter i for eksempel en årsportefølge (Rambøll) og for eksempel betydningen av skoleeierengasjement (PwC – Hvordan lykkes som skoleeier med å øke elevens læringsutbytte). Alle disse rapportene finnes på Utdanningsdirektoratets hjemmeside.

I tillegg finnes casebeskrivelser og samlinger av artikler og fortellinger hvor lærere, skoleledere, prosjektledere og andre gir praktiske eksempler på hvordan de har arbeidet med ulike

utviklingstiltak og implementering av ny praksis. Samlet sett gir dette et unikt materiale om hva som virker og ikke virker i skoleutvikling og under hvilke betingelser.

Innsikten vunnet gjennom dette programmet har blant annet medført et langt sterkere fokus på ledelse (ulike skolelederprogram) og organisasjon i skolen, på kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling og også resultert i stortingsvedtak om videre oppfølging av denne måten å stimulere utvikling på, gjennom opprettelsen av et system med «veilederkorps».

Ulike resultatene av satsingen

Programmets hovedmål var knyttet opp mot implementering av kunnskapsløftet med vekt på å sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og god faglig og sosial utvikling for elevene gjennom fokus på skolen som organisasjon.

En underliggende føring var at skolene som skulle delta i programmet, skulle utvikle seg i tråd med idealet om lærende organisasjoner. Dette var blant annet innbygget i organisasjonsanalysen og «tegn på god praksis». Begrunnelsen for dette var teori og erfaring om at elever lærer mer i lærende organisasjoner, at utvikling og implementering av nye lokalt tilpassede læringsformer må skje i en organisatorisk kontekst gjennom forankring og involvering av dem det gjelder og i en kultur preget av evne, vilje og ønske om å løfte sammen, lære av hverandre, «gjøre hverandre gode», slik vi så i eksemplet fra Malvik.

Det er liten tvil, når en ser alle skolene under ett, at utviklingen har vært ulik. Noen har kommet langt og noen få så vidt kommet i gang. (Noen av disse har imidlertid kommet godt i gang i ettertid). Noen har slitt med

å se at det er en sammenheng mellom å arbeide med organisasjon og pedagogisk praksis og derfor fått fram interessante forslag og noen svært lokale endringer, men mangel på delingskultur har i praksis gitt liten overføringsverdi.

Å endre arbeidsmåter og kultur tar imidlertid lang tid og enda lengre tid før dette avspeiler seg i ny praksis i «klasserommet». Noen har imidlertid kommet langt også her til tross for svært kort tid.

Et viktig delmål i programmet var at deltagende skoler og skoleeiere skulle forbedre sin evne til å vurdere skolens praksis og resultater systematisk med bruk av tilgjengelige kvalitetsdata og lokal observasjon. Fafo konkluderer i sin rapport med at deltakernes evne til systematisk vurdering av egen praksis og oppnådde resultater, er klart forbedret gjennom programmet. Det samme framkommer i andre rapporter. Viktig i denne sammenheng og som et resultat av programmet, er utvikling og utprøving av tre ulike verktøy: ståstedsanalysen, organisasjonsanalysen og metodikken for ekstern skolevurdering. Sentralt i alt organisasjonsutviklingsarbeid er å bli enig om hvor en er og hvor en skal. De tre ulike verktøyene bidrar til å avdekke skolens ståsted og utviklingsbehov og til å initiere og forankre utviklingsprosesser. Disse analyseverktøyene bringes nå videre i blant annet arbeidet med veilederkorpskonseptet.

En annen læring om utvikling framheves i en rapport fra Rambøll. De konkluderer i sin rapport fra 2007-porteføljen at programmet framstår som en god konkretisering av ambisjonen om å dyrke fram gode utviklingsprosesser i norsk skole gjennom en kombinasjon av støtte og krav.

En skuffelse i programmet har vært at flere skoleeiere ikke har – som i Malvik-eksemplet – tatt lederskap i prosjektet, men overlatt prosjektskolene mer eller mindre til seg selv. Det har også vært eksempler på skoleledere som ikke har klart å ta lederskap og forankre prosjektene hos personalet. Kompetansemiljøene har også hatt ulik kvalitet og praktisk relevans. Noen har ikke hatt den kompetansen skolen hadde bruk for, og noen har manglet evne til å virke inn i en praktisk virkelighet.

Dette må en regne med i et slikt bredt anlagt program hvor så mange aktører har fått nye utfordringer. Men også slike erfaringer er nyttig læring og viktige å ta med i det videre arbeidet.

Til slutt: Talis-undersøkelser viser at vi har en svak tilbakemeldingskultur i alle ledd i skolen i Norge. Samarbeidet mellom de tre hovedaktørene i dette programmet har bidratt til en langt bedre delings- og tilbakemeldingskultur i den alt overveiende delen av programdeltakernes organisasjoner. Det i seg selv lover godt for framtidig utvikling.



Øyvind Sæther er studierektor ved Institutt for Organisasjon og Ledelse, Handelshøyskolen BI og styremedlem i program for skoleutvikling – Kunnskapsløftet fra ord til handling. Han har lang erfaring med omstilling, organisasjons- og lederutvikling i offentlig og privat virksomhet i inn og utland og har publisert artikler om ledelse og utvikling av organisasjon og organisasjonskultur.



Hvordan forbedre skoler?

■ AV ULF BLOSSING, ANNA HAGEN, TORGEIR NYEN OG ÅSA SÖDERSTRÖM

Arbeidet med å forbedre skoler er ofte krevende prosesser som fordrer mye tid og engasjement. Likevel ender de ofte med å ikke berøre det som betyr mest for elevenes læring, nemlig lærernes undervisning. Dette er et sentralt funn i evalueringen av programmet «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». I evalueringen argumenteres det for at forbedringsarbeid i større grad må involvere elevene, ha fokus på undervisningen og inneholde aktiviteter som direkte griper inn i de situasjonene man ønsker å forbedre.

«Kunnskapsløftet – fra ord til handling» har vært et statlig program som skulle styrke skolesektorens evne til å utvikle skolene i tråd med målene i Kunnskapsløftet. Hovedvirkemiddelet i satsingen har vært å gi støtte til skoleutviklingsprosjekter som er basert på et trekantsamarbeid mellom skoler, skoleeiere og eksterne kompetansemiljøer. Programmet har hatt en økonomisk ramme på ca. 195 millioner kroner for perioden 2005–2009, hvorav 125 millioner kroner er tildelt som direkte prosjekstøtte.

Forskningsstiftelsen Fafo og Karlstads universitet har evaluert programmet. I evalueringen svarer vi på flere spørsmål. Evalueringen gir blant annet et grunnlag for å vurdere programmet som et skole-

politisk virkemiddel. Er dette et godt virkemiddel for staten for å støtte opp om gjennomføringen av Kunnskapsløftet? Svaret på det i evalueringen er nyansert, men ja, det finnes i utgangspunktet gode argumenter for at staten bør støtte opp under lokale forbedringsprosesser dersom man skal virkeliggjøre skolepolitiske mål. Å bygge opp kunnskap om skoleforbedring hos skoler, skoleeiere og kompetansemiljøer kan gi drivkraft til videre forbedringsarbeid. Det krever imidlertid et skarpt fokus på koblingen til læringsmiljøet.

I denne artikkelen er det likevel ikke det som er hovedtemaet. Hovedtemaet her er hva som skjer i den enkelte skole når man setter i gang

forbedringsarbeid basert på et trekantsamarbeid mellom skoler, skoleeiere og eksterne kompetansemiljøer. Gjennom evalueringen har vi fått mulighet til å studere hvordan forbedringsprosesser drives på flere skoler som har fått støtte fra programmet. Hva kjennetegner disse prosessene? Hva skjer når eksterne kompetansemiljøer møter de lokale skolemiljøene? Målet for trekantsamarbeidet i programmet har vært å skape endringer i skolene som organisasjoner som gjør dem bedre i stand til å forbedre sin virksomhet og skape et bedre læringsmiljø for elevene. Hvordan påvirker forbedringsarbeidet skolens læringsmiljø og elevenes læring? Hvordan påvirker forbedringsarbeidet skolens evne til å utvikle seg selv videre også etter at prosjektperioden er over? I sin tur gir svarene på disse spørsmålene også deler av grunnlaget for å vurdere programmet som skolepolitisk virkemiddel.

Skolenes forbedringskapasitet

For å ta det siste først: Mange av skolene i programmet har økt sin evne til å drive forbedringsarbeid. Vi bruker begrepet forbedringskapasitet for å beskrive dette. Forbedringskapasitet er et komplekst begrep. Grunnleggende handler det om skolens evne til å drive forbedringsarbeid og om hvorvidt visse strukturer, eller sosiale samspill, er på plass i den lokale skoleorganisasjonen. I dette ligger det også at skoler har roller og erfaringer/rutiner for hvordan et forbedringsarbeid kan drives og at skolen holder den historiske bevisstheten ved lag i organisasjonen, slik at man bygger på de erfaringene man tidligere har gjort og ikke gjentar tidligere feil.

På disse områdene finner vi altså forbedringer i de skolene vi har studert. Skolene har blant annet tatt vare på den «granskende» rollen i prosjektene og fått bedre evne til å vurdere skolens praksis systematisk. Ståstedsanalysen, som er et analytisk verktøy som er utviklet i forbindelse med programmet, har vært til hjelp i den sammenhengen. Videre har også utviklingspositive skoler hvor mange baller spilles opp i lufta, fått hjelp til å ta vare på de gode ideene og gjøre dem til en del av skolens praksis, og skoler med dårlig kommunikasjon blant personalet har funnet bedre måter å diskutere og samarbeide på.

Undervisningen fortsetter som før

Ser vi derimot på hvilke effekter prosjektene har hatt på elevenes læring og læringsmiljø, er det påfallende at lærerne som oftest driver sin undervisning slik de gjorde før, nokså uberørt av prosjektet. Trekantsamarbeidet berører med andre ord ofte ikke det elementet i læringsmiljøet som har størst betydning for elevenes læring, nemlig undervisningen. De eksterne kompetansemiljøenes støtte til skolene har i beskjeden grad grepet inn i undervisningssituasjonen og det arbeidet som skjer i klasserommene. Elevene har heller ikke merket noen endringer i sin hverdag, som regel har de heller ikke hørt om prosjektet.

Vi tror ikke det er en tilfeldighet at forbedringsarbeidet ofte ikke har berørt undervisningen, vi tror ikke at de skolene vi har studert er utypiske. Snarere er det gjenkjennelig for de fleste vi møter som har vært involvert i flere forbedringsprosesser.

Det er mange grunner til at undervisningen ofte ikke har vært særlig berørt i prosjektene. En grunn er at det er mer krevende og kanskje konfliktfylt å forandre kjernevirksomheten i organisasjonen enn å forandre aktiviteter i randsonen av den. En annen grunn er at programmet da det oppsto, var innrettet mot at prosjektene skulle berøre skolen som organisasjon og at utvikling av organisasjonen og forbedringskapasiteten derfor ble satt i forgrunnen. Sammenhengene mellom dette og forbedringer av undervisningen og elevenes læringsmiljø var ikke alltid godt nok gjennomtenkt i prosjektene. En tredje grunn er valget av strategi for forbedringsarbeidet.

Arbeid direkte med undervisningen, ikke ved siden av

En viktig årsak til at undervisningen ofte blir lite berørt av forbedringsprosjekter, er at strategien for forbedringsarbeidet ikke direkte griper inn i den situasjon man vil forandre. Forbedringsarbeidet foregår i rom som både bokstavelig og billedlig er atskilt fra det rommet hvor forandringene skal skje. Aktivitetene som foregår i forbedringsarbeidet, bør være hva vi kaller *målsituerte*, det vil si at de finner sted nærmest mulig den situasjonen man vil endre. Om for eksempel matematikkundervisningen skal forbedres, behøver man å benytte strategier som kommer så nær undervisnings-



situasjonen i matematikk som mulig. Det kan for eksempel handle om å gjennomføre veiledning med observasjon av undervisningen, der lærere i sitt forbedringsarbeid befinner seg nettopp i den situasjonen som skal forbedres. I praksis har vi funnet at det er langt vanligere at *middelsituerte* strategier anvendes, det vil si at forbedringsaktivitetene foregår i en annen situasjon enn den man prøver å forandre. I mange skoler trekkes det bil- ledlig og fysisk et skille mellom utviklingsrommet (prosjektrummet) og det operative rommet, som oftest er klasserommet. I det tenkte eksempelet hvor man vil forbedre matematikkundervisningen, kan et eksempel på en middelsituert strategi være den reflekterende lærergruppen. Her sitter lærere sammen i en gruppe og reflekterer rundt matema- tikkunderundervisningen. Lærere kan gjøre dette på kompetanseutviklingsdager eller i teamene når elevene ikke er til stede. Det skjer i en situasjon som

er en annen enn der målet, forbedret matematikk- undervisning, skal realiseres, nemlig klasserommet. Den reflekterende lærergruppen er et middel der lærerne skal vinne innsikter som de siden kan ta med seg til klasserommet, hvor innsiktene kan tillempes og målet oppnås. Disse middelsituerte strategiene ser etter vår vurdering ikke ut til å virke spesielt godt, i hvert fall ikke alene.

Behøver ikke å vente med å ta tak i undervisningen

I flere av prosjektene møter man det syn at man først må jobbe med forbedringer av andre ting *før* man kan ta tak i selve undervisningen, for eksempel at man først må få mer ro og orden i timene eller først forbedre samarbeidet mel- lom lærerne. Det ville som regel ha vært bedre å bruke mer målsituerte strategier og fra starten av jobbe med å forbedre *både* undervisningen og

forbedringskapasiteten, og ikke tenke dette som to faser som må følge etter hverandre. Det er en tilforlatelig tanke å tenke først det ene og så det andre, men det fører til at det går unødvendig lang tid før arbeidet berører elevenes læring, om man i det hele tatt kommer så langt.

I prosjektene ser man at skoler ofte jobber med oppfølgings- og planleggingsaktiviteter, for eksempel arbeidsplaner, med samarbeid mellom lærere, med elevenes trivsel og med å skape ro og orden rundt undervisningen. I alle disse tilfellene kan det være en sammenheng mellom aktivitetene og elevenes læring, men sammenhengen er ikke selvsagt og man er ofte lite bevisst på hvordan disse endringene i sin tur skal føre til forbedringer i elevenes læring.

Lærerne må oppleve at forbedringsarbeidet er meningsfullt

At prosjektene ikke tar tak i undervisningen, kan i noen grad være et resultat av lærernes mer eller mindre velbegrunnede profesjonelle forsvar mot endringer som ikke uten videre oppfattes som forbedringer. For at forbedringsprosesser skal føre til forbedringer i undervisningen, må lærere oppleve at forandringer er ønskelige og mulige. Det er forskjell på hvor utviklingsorienterte ulike lærerkollegier er, noe som har betydning for hvor lett eller vanskelig det er å røre ved selve undervisningen. Forankring av et forbedringsarbeid i lærerstaben vil likevel ha stor betydning for hvilken effekt arbeidet skal få.

Evalueringen har vist at prosjektene oftest ble initiert enten av skoleeier eller av skoleleder. Det var gjerne også disse som definerte tema og problemstillinger i prosjektene. Lærerne var i denne fasen lite involvert. Når prosjektet så fikk støtte og ble satt i gang, gjorde skoleledelsen og de eksterne kompetansemiljøene derimot mye for å forankre prosjektet i lærernes problemoppfatninger. Det førte i flere tilfeller til en redefinering av innholdet i prosjektet til noe som lærerne oppfattet som meningsfullt. Samtidig tok dette tid, noe som gjorde det vanskelig å komme langt i løpet av prosjektperioden.

Eksterne kompetansemiljø kan spille en viktig rolle ...

Evalueringen gir ikke grunn til å avvise trekant-

samarbeid mellom skole, skoleeier og eksternt kompetansemiljø som en modell for skoleforbedringsprosesser. Det eksterne kompetansemiljøet (og skoleeier) kan stå for viktige krav og støttefunksjoner i slike prosesser, men flere forhold har stor betydning for om en slik modell gir resultater på forbedringskapasiteten og læringsmiljøet. Disse forholdene er vel etablert i skoleforbedringslitteraturen. Et av de mest sentrale forholdene er at lærerne har tillit til det eksterne kompetansemiljøet. Det henger til en viss grad sammen med kompetansemiljøets og prosjektledelsens evne til å forholde seg til skolen og dens forhistorie. Et annet forhold er hvorvidt kompetansemiljøet har en kompetanse som passer til oppgaven. Det viser seg at ikke alle kompetansemiljøer har gode forutsetninger for å observere og veilede lærerne i undervisningssituasjonen, noe som naturligvis vil begrense mulighetene for å jobbe målsituert for å forbedre undervisningen. Andre viktige forhold som påvirker resultatet av trekantsamarbeidet, er kunnskap om forbedringsprosesser, ledelse gjennom ulike faser og god kommunikasjon som gir delaktighet i prosessen.

... men intern mobilisering vel så viktig

Det kan derimot diskuteres om det er riktig å la bidrag fra eksterne kompetansemiljøer være et avgjørende premiss for å få prosjektstøtte. Ekstern støtte fra kompetansemiljøer kan ofte være riktig og nødvendig, men enda viktigere er det å mobilisere de interne kreftene som er involvert i den daglige undervisningen: skoleledelsen, lærerne og elevene. I evalueringen har vi intervjuet elever på prosjektskolene. Elevene har vært lite involvert i prosjektene, og de merker lite til at prosjektet har skapt endringer i undervisningen. Vi tror at man gjennom å legge større vekt på internt samarbeid som omfatter både ledelse, lærere og elevene, kunne få et skarpere fokus på undervisningen og elevenes læring. Et slikt samarbeid kunne organiseres på mange måter. En interessant tanke i den forbindelse er å involvere elevene direkte i forbedringsaktivitetene. Hvis et eksternt miljø holder foredrag om ulike måter å undervise i matematikkfaget på, kanskje elevene kunne være til stede? På den måten kunne de få innblikk i hvordan faget kan formidles på andre måter enn de selv

har opplevd og få et bedre grunnlag for å involvere seg i undervisningen. Det kunne gi ekstra kraft til et forbedringsarbeid.

Skoler med svak forbedringskapasitet trenger støtte over lengre tid

Prosjektene i skolene har vært gjennomført innenfor en periode på 2–2,5 år. Det kan argumenteres for at det er for tidlig å se effekter av forbedringsarbeidet på undervisningen og på elevenes læringsmiljø etter så kort tid. Utviklingsprosesser som påvirker undervisningspraksis, vil ofte ta lengre tid. Det innebærer at man må kunne drive prosessen videre lokalt etter at prosjektperioden er over. I mange av prosjektene vi har studert, er det uklart hvordan skolene skal komme dit at forbedringsprosessene påvirker undervisningspraksis og elevenes læringsmiljø, både fordi det mangler fokus på dette og fordi man ikke kan være sikker på at forbedringsprosessen drives videre etter utløpet av støtteperioden. Skoler som har svak forbedringskapasitet i utgangspunktet, makter sjelden å drive arbeidet videre på egen hånd når prosjektet er over. Ofte vil disse skolene være avhengig av at det ved utløpet av prosjektperioden er bygd opp en intern støttekapasitet som kan tre inn når det eksterne kompetansemiljøet går ut. En slik støttekapasitet kan for eksempel etableres i et samarbeid mellom ressurspersoner på skolenivå og på skoleeiernivå. Det finnes eksempler på at en slik kapasitet er bygd opp, men også mange på at det ikke er det, noe som gir grunn til å frykte at forbedringsarbeidet vil stoppe opp.

Interessante erfaringer

Alt i alt har «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» fått i gang mange interessante prosjekter. Det har gitt erfaringer og kompetanse i hvordan man kan drive skoleutvikling lokalt og hvordan man med politiske virkemidler kan støtte opp om slike prosesser fra statlig hold. Mye arbeid har vært gjort for å spre erfaringer og kompetanse til andre skoler, skoleeiere og kompetansemiljøer. Programmet som helhet har også vært en inspirasjonskilde for senere politikkutvikling, gjennom ordningen med eksternt støtte- og veiledningssystem for organisasjonsutvikling i skolen (veilederkorpset). I prosjektene har man noen steder nådd

et stykke på vei med å øke forbedringskapasiteten, men mange steder har lærernes undervisning blitt bemerkelsesverdig lite berørt av prosjektene. Vi tror at et sterkere fokus på undervisningen, sterkere involvering av elevene og en forbedringsstrategi som direkte griper inn i og skjer i de situasjonene man ønsker å forbedre, kunne ha brakt mange av skolene og prosjektene lenger enn de har kommet.



Åsa Söderström er lektor i pedagogikk ved avdelingen for utdanningsvitenskap på Karlstads universitet. Hun arbeider med forskning rettet mot skoleutvikling og spørsmål som berører skolens verdigrunnlag. Hun underviser også i lærarutdanningen og rektorprogrammet.



Ulf Blossing er fil. Dr. och docent i pedagogikk ved Göteborgs universitet. Han studerer skolutvikling med særskilt fokus på skoleorganisasjon og ledersamarbeide omkring reformimplementering og forbedringsarbeide.



Anna Hagen er siviløkonom og forskningskoordinator ved Fafo. Hagen har arbeidet med forskning og evaluering innenfor feltene læring i arbeidslivet, kompetansepolitikk, fagopplæring og kompetanseutvikling i skolen.



Torgeir Nyen er statsviter og forsker ved Fafo. Nyen har blant annet arbeidet med forskning innenfor læring i arbeidslivet, fagopplæring, kompetanseutvikling i skolen og læreres arbeidstid.

Skoler som lærer

AV KRISTINE VEDAL STØRKERSEN OG ANNIKEN SOLEM

En skole som bare er opptatt av elevenes læring og ikke legger vekt på at også lærerne og skoleledelsen må lære, vil få problemer med å utvikle seg og bli bedre på sin kjerneoppgave. En undersøkelse av fire skolars arbeid viser hvordan skoleorganisasjoner kan jobbe med læring og utvikling, til nytte for både ansatte og elever.

«En lærende organisasjon er en organisasjon som tilrettelegger for læring for alle sine medlemmer, og som kontinuerlig utvikler seg selv»¹. I 2008 undersøkte vi fire videregående skolars utvikling mot å bli bedre lærende organisasjoner, som en del av skoleutviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Vi sammenlignet datamaterialet fra de fire skolene (41 intervjuer og 228 spørreskjema) med egenskaper som forskning har funnet ut at lærende organisasjoner må ha: Systemtenking, personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner og kollektiv læring. Hva disse fem disiplinene kan bety for skolene, beskrives i denne artikkelen, men for en grundigere innføring viser vi til Peter Senges bok «The Fifth Discipline»², et verk som står sentralt i læringsteorien.

For å analysere organisasjonslæringen grundig systematiserte vi datamaterialet etter de fire grunndimensjonene³ i figur 1:



Figur 1: Modell for organisatorisk analyse

Analysen viste at noen organisatoriske kvaliteter antakeligvis er viktige for all organisasjonslæring. Disse funnene kan være interessante å ta i betraktning for andre som ønsker å utvikle sin

skole. I denne artikkelen beskriver vi derfor de fire undersøkte skolenes organisasjonslæring, og foreslår spørsmål som man bør svare på og arbeide med ved skoler som skal bli lærende organisasjoner (tabell 1-5). Spørsmålene er et lite utvalg av problemstillingene vi fant ved de fire skolene, og som de brukte for å forbedre seg i etterkant av undersøkelsen.

Systemtenkning

En organisasjon er et komplekst system der ulike deler griper inn i hverandre. Ved å forstå organisasjonens helhet ser man hvilke behov som finnes og hvordan beslutninger virker (for eksempel hva organisasjonsutvikling betyr for elevresultater). For å vurdere en organisasjons systemtenkning kan man spørre: Har de ansatte et bilde av skolen som en helhetlig organisasjon, der delene har betydning for hverandre?

Undersøkelsen av de fire skolene viste at organiseringen, samhandlingsmønstrene, møtearenaene og informasjonsdelingen var sentrale for graden av systemtenkning. Det var også tydelig at omorganiseringer og ombygginger av skolene utviklet helhetsforståelsen, fordi medarbeiderne da så at de var avhengig av forskjellige enheter ved skolen for å gjøre jobben sin. Mange av de spurte lærerne syntes det var enklere å følge opp elevene når alle medarbeidere tok ansvar for hver elev, uten å skille mellom *mine og dine*. Likevel unnlot enkelte medarbeidere å forholde seg til annet enn *sitt*. Det så imidlertid ut som om det var færre «privatpraktiserende» ansatte på skoler med samhandling mellom avdelinger og fagretninger. Jo mer medarbeiderne delte av kunnskap og erfaringer, jo mer innsikt fikk de i organisasjonens deler, og jo flere verktøy fikk de til arbeidet med elevene.

Til diskusjon om systemtenkning for at din skole skal kunne bli en lærende organisasjon

Struktur	- Hvordan kan alle ansatte på allmøter få et bilde av helheten ved skolen? - Hvordan kan bunden arbeidstid utnyttes best mulig?
Kultur	Hvordan motivere og etablere normer for de ansatte slik at de tenker på fellesskapet – ut over sine elever og sin arbeidsmengde?
Interaksjon	Hvordan kan de ansatte oppleve at samarbeid er verdifullt bruk av tid?
Relasjoner	- Hvordan tilrettelegge for tettere relasjoner på tvers av team og avdelinger? - Hvordan nyttiggjøre seg innspill fra foreldre, næringsliv og andre skoler?

Tabell 1: Spørsmål om systemtenkning

Personlig mestring

En organisasjon lærer ved at menneskene i den lærer. Senge⁴ mener ansatte bør ha muligheten til å stadig utforske og bearbeide sin arbeidsytelse og sine personlige mål. For å vurdere mestringsevnen kan man spørre: Har de ansatte mulighet og interesse for å kontinuerlig utvikle sin kompetanse og sine egenskaper?

Ved de fire undersøkte skolene var medarbeiderne tilfredse når ledelsen tilrettela for kompetanseheving ved å ha individuelle utviklingsplaner og helhetlig kompetansehevingsplan. Samtidig kom det frem misnøye med at ledelsen ved alle de fire skolene tilsynelatende prioriterte pedagogiske kurs over faglige. Tidspress og strukturelle forhold virket som de største hindringene for personlig mestring, siden terskelen for utviklingsprosjekter ble svært høy dersom medarbeiderne for eksempel ikke hadde anledning til å sette inn vikar.

Mange av lærerne trakk fram at å holde fore-

drag og kurs for hverandre eller eksterne, var svært nyttig – særlig fordi man da fikk direkte respons og nye impulser. I tillegg ble kollegaveiledning og hospitering på andre arbeidsplasser pekt på som virkningsfulle metoder for personlig utvikling. Ikke alle skolene hadde rutiner for veiledning eller hospitering, men de fleste ansatte ønsket mer tilbakemelding på eget arbeid.

Mentale modeller

Mentale modeller er verdensbilder eller virkelighetsforståelse. Å diskutere virkelighetsoppfatninger og lytte til innspill fra elever og samfunnet rundt, kan justere modeller og endre handling. For å vurdere medlemmene i en organisasjons mentale modeller kan man spørre: Er det på skolen lagt opp til at man sammen skal reflektere rundt virkelighetsoppfatninger og vurdere innspill utenfra, og hender det at diskusjonene resulterer i endringer?

De fire skolene hadde vansker med å få synliggjort kollegenes ulike verdensbilder og å innhente og nyttiggjøre seg innspill utenfra. Mange syntes det var viktig å utfordre etablerte sannheter, men i en travelt hverdag ga de seg sjelden «lov» til å bruke tid på å drøfte virkelighetsoppfatninger. Det fantes få rutiner for fri diskusjon mellom medarbeidere fra ulike fagretninger. Yrkesfaglinjene vendte seg ofte ut av skolen for å «kjenne på livet», men samling og spredning av innspill fra elever, foreldre, andre skoler eller lokalsamfunnet var sjelden systematisert.

Å tydeliggjøre og utfordre mentale modeller, var nok den mest krevende disiplinen for organisasjonene i undersøkelsen. Et flertall av medarbeiderne ønsket imidlertid åpen kommunikasjon og å bruke tid på å gjøre sine virkelighetsoppfatninger eksplisitte.

Til diskusjon om personlig mestring for at din skole skal bli en lærende organisasjon

Struktur	- Hvordan bør en kompetansehevsingsplan brukes? - Hvordan kan læreres fravær på grunn av kompetanseheving håndteres?
Kultur	- Hvordan sørge for at alle deltar på lik linje i diskusjoner? - Hvordan motivere ansatte til å stadig utvikle kompetanse og egenskaper?
Interaksjon	Hvordan systematisere kollegaveiledning og hospitering (uten at det blir så tidkrevende at det ikke blir praktisk gjennomførbart)?
Relasjoner	- Hvordan beholde et godt kollegamiljø på tross av personalutskiftning? - Hvordan få inspirasjon og kompetanse fra elever, lokalsamfunn og andre?

Tabell 2: Spørsmål om personlig mestring

Til diskusjon om mentale modeller for at din skole skal bli en lærende organisasjon

Struktur	Hvordan kan skolen få innspill fra og beholde en variert medarbeidergruppe?
Kultur	- Hvordan legge til rette for at mentale modeller og uenigheter debatteres? - Hvordan være sikre på at uenigheter legges frem og debatt skapes?
Interaksjon	- Hvordan tilrettelegge for diskusjoner på tvers av team og avdelinger? - Hvordan kan endringer gi både praktiske forbedringer og basal refleksjon?
Relasjoner	Hvordan sørger man for at hele kollegiet kan nyttiggjøre seg innspill fra elever, foreldre, næringslivet, andre skoler og andre grupper?

Tabell 3: Spørsmål om mentale modeller

Å bygge felles visjoner

Mentale modeller om *framtida* har også betydning for organisasjonsutviklingen. Felles framtidvisjoner kan skape mening og læringslyst. For å vurdere den kollektive visjonsbyggingen kan man spørre: Tar man ved skolen regelmessig opp fremtidstanker, diskuterer rundt dem og blir enige om felles visjoner?

Undersøkelsen viste at få av de ansatte ved de fire skolene kjente til sin skoles nedskrevne visjoner⁵. Likevel hadde de fleste medarbeiderne en felles oppfatning av hvor skolen ønsket å gå. Framtidstankene ble ved disse skolene diskutert når de skulle ta langsiktige avgjørelser, for eksempel om pedagogisk plattform. Når alle medarbeiderne deltok i diskusjonene, og visjonene ble forankret i medarbeidergruppa, fikk visjonene påvirkning på det daglige arbeidet. Ved skolene som utforsket felles visjoner, klarte medarbeiderne å debattere åpent med hverandre om ulike synspunkter.

Kollektiv læring

Kollektiv læring bygger på *personlig mestring*, *mentale modeller* og *felles visjoner*, men i tillegg til å reflektere, diskutere og komme til enighet, må man også kunne handle sammen. Derfor trenger man å ha oversikt over kunnskapen som finnes i organisasjonen og stadig bruke den på nye måter. Kollektiv læring involverer dobbelkretslæring⁶, altså å både perfeksjonere for eksempel arbeidsmetodene sine og overveie om man bør endre metoder. For å vurdere en organisasjons kollektive læring kan man spørre: Diskuteres grunnleggende handlingsmåter, og utnytter skolen kunnskapen i organisasjonen på nye måter og i nye situasjoner?

Det foregikk noe erfaringsoverføring, diskusjoner og refleksjoner ved de fire skolene i undersøkelsen, men det begrenset seg til enkelte ansatte, team eller avdelinger. Medarbeiderne fortalte at det ofte var konkrete og praktiske erfaringer som

Til diskusjon om personlig mestring for at din skole skal bli en lærende organisasjon

Struktur	- Hvordan finne nok tid til felles diskusjoner om fremtidvisjoner? - Hvordan sørge for at diskusjonene gir rom for ulike perspektiv og tanker?
Kultur	- Hvordan gi de ansatte nok tid til å forstå endringer og gjøre ideer «til sine»? - Hvordan utvikle bevisstheten om viktigheten av å tenke fremover?
Interaksjon	Hvordan sikre at forslag til endring av felles visjoner blir fanget opp i hverdagens rutiner?
Relasjoner	- Hvordan kan framtidssamtalene inkludere innspill fra ulike ansatte? - Hvordan få med synspunkt fra elever, foreldre, næringsliv og andre skoler?

Tabell 4: Spørsmål om felles visjoner

Til diskusjon om personlig mestring for at din skole skal bli en lærende organisasjon

Struktur	- Hvordan strukturere arbeidsdagen for å få mer kunnskapsdeling? - Hvordan skape arenaer for deling av erfaringer på tvers av grupper og nivå?
Kultur	- Hvordan utvikle en kultur der hendelser og feil kan brukes til kollektiv læring? - Hvordan kan man synliggjøre at alle har noe å lære - av andre og til andre?
Interaksjon	- Hvordan tilrettelegge slik at alle ansatte bidrar i kunnskapsdeling? - Hvordan kan ledelsen få oversikt over de ansattes erfaring og kompetanse?
Relasjoner	Hvordan oppnå mer systematisk tilnærming til læring på tvers av team?

Tabell 5: Spørsmål om «kollektiv læring»

ble delt, mens grunnleggende handlingsmåter i liten grad ble drøftet. Tidspress var ofte årsaken til at man ikke gikk i dybden, men holdt seg på et praktisk nivå. Mange syntes deres felles pedagogiske plattform bidro til ekstra rom for diskusjoner. Det var en stor fordel når ansatte følte seg trygge nok til å dele mer enn suksesshistoriene, slik at medarbeiderne kunne lære av feil og blundere. De grupperingene eller skolene som hadde en etablert arena for diskusjon, om grunnleggende handlingsmåter og andre tema, viste en høyere læringsevne. Lærerne mente at ledelsen også burde ha oversikt over den enkelte ansattes kompetanse og muligheter til å bidra med erfaringer til skolen. Der erfaringsdeling var satt i system, kunne alle ansatte delta, og erfaringer ble spredt på tvers av team. «Erfaringsbank» og hospitering ble nevnt som to metoder i den forbindelse.

Å arbeide med skolars læringsevne

Undersøkelsen viste at de fire videregående skolene var godt i gang med å få på plass systemtenkning, samt strukturer og rutiner som gjorde organisasjonene til lærende organisasjoner. Ledelse og medarbeidere kunne oppnådd mer med systematisk arbeid med blant annet mentale modeller og kollektiv læring, men de syntes det var vanskelig å finne tid.

Når tidsklemma er en del av hverdagen, nedprioriteres ofte læring og utvikling for de ansatte og organisasjonen. Hvis din skole vil omdefinere organisasjonslæring fra å være en «tidstyv» til å bli et hjelpemiddel, bør kollegene sammen finne ut at det er verdt å gjøre ekstra innsats en periode for å bli bedre på sikt. Omstilling er strevsomt, på samme måte som det er strevsomt å trene for å komme i god form. Når omstillingen (eller grunntreningen) er gjort og man er på det nivået man ønsker, handler organisasjonsutvikling stort sett om å opprettholde det gode nivået på analyse, re-

fleksjon og dobbelkretslæring. Det er mye mindre anstrengende enn å trene seg opp.

NOTER

- 1 Pedler, M., J. Burgoyne og T. Boydell (1991): *The learning company. A strategy for sustainable development*. London: McGraw-Hill
- 2 Senge, Peter M. (1990): *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday
- 3 Schiefloe, P.M. (2003): *Menneske og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget
- 4 Senge, se sluttnote 2.
- 5 Til tross for at alle skolene hadde utarbeidet visjonserklæringer
- 6 Enkeltkretslæring viser til en stadig forbedring av det man allerede gjør og kan, og symboliseres med spørsmålet «gjør vi tingene riktig?». For at det skal foregå dobbelkretslæring må man imidlertid forbedre mer grunnleggende ideer, og man kan stille spørsmålet «gjør vi de riktige tingene?»: Argyris, C. og D.A. Schön (1996): *Organizational learning II. The theory, method, and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley



Anniken Solem er forsker ved NTNU Samfunnsforskning, med forskningsområder innenfor innovasjon, arbeidsmiljø og samhandling, organisatoriske betingelser for sikkerhet, kommunikasjon og erfaringsoverføring. Hun har hovedfag i sosiologi fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.



Kristine Vedal Størkersen er forsker ved NTNU Samfunnsforskning, med forskningsområder innenfor organisasjon, sikkerhet og samfunn tema blant annet innenfor havbruk-, petroleum- og skolesektoren. Hun har mastergrad i sosiologi fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

De menneskelige relasjonenes betydning for lærernes ytelse

■ AV KNUT-ANDREAS CHRISTOPHERSEN, EYVIND ELSTAD OG ARE TURMO

Lærere ser ut til å være villig til å yte mer når skoleledere bygger gode relasjoner til lærere. Tydelig ledelse ser også ut til å ha vesentlig betydning for læreres innstillinger og utvidede rolleatferd. Å satse på å forbedre menneskelige relasjoner innad i skolen framstår dermed som en god strategi for utviklingsarbeid.

Jordbærplukkere får som oftest betaling per kurv de plukker. Arbeidsgiver innretter her insentivene etter jobbutførelsen, og arbeidstakernes ytelse er enkel å måle. Noe tilsvarende er ikke mulig for lærere. Om lærere har høy eller lav innsats i arbeidet i klasserommet, er vanskelig observerbart for rektor. Heller ikke kontroll av tilstedeværelse og lignende er noen god indikator på arbeidsinnsats. Noen tiltak som «skolevandring» og måling av elevtilfredshet med undervisningen, kan riktignok gi arbeidsgiver noen inntrykk. Resultatmål som oppnådde karakterprestasjoner er heller ingen fullgod indikator på lærerinnsats, av ulike årsaker (se for eksempel Christophersen, Elstad & Turmo, 2010a). Vi kommer likevel ikke unna den slutningen at lærere som har en innstilling om å yte godt i arbeidet, er en meget viktig ressurs for skolen. Dette fenomenet kalles i denne artikkelen utvidet rolle-atferd (eller på engelsk: «organizational citizenship behaviour»). Spørsmålet vi stiller, er hvilke ledelsesfaktorer som kan påvirke utvidet rolle-atferd på en positiv måte i skolen. Vi

avgrenser oss her til rektor–lærer-interaksjonen, og vi konsentrerer oss om to viktige aspekter ved ledelse: det ene vektlegger de gode relasjonene mellom skoleleder og lærere, her kalt rektor–lærer-relasjonen. Det andre aspektet kalles tydelig ledelse, altså klargjørende kommunikasjon om hva som er skolens krav og mål, hva skolen forventer av lærerne osv.

Nesten all atferd kan forstås som et slags bytte mellom parter. Vi tar her for oss to byttebegreper: lærernes oppfattelse av økonomisk bytte og sosialt bytte (Shore 2006). Det økonomiske byttet innebærer at skolen gir læreren jobb og arbeidsoppgaver, mens læreren yter innsats og får lønn (og eventuelt positive opplevelser) tilbake. En lærerinnstilling preget av et økonomisk bytteperspektiv vil kunne innebære at læreren bare gjør en innsats etter det hun får betalt for, og ikke noe ut over dette. En innstilling preget av økonomisk bytte vil samsvare med en avmålt innstilling til jobbytelsen.

Det sosiale byttet omfatter imidlertid gjensidige

forpliktelser mellom skolen og arbeidstaker som går ut over det umiddelbare byttet: arbeid mot lønn. Forpliktelsene har her sin basis i gjensidig til- lit og sosioemosjonelle aspekter knyttet til byttet mellom jobbinnsats og arbeidsgivers ytelser. Man kan anta at en slik innstilling vil henge positivt sammen med det å hjelpe kollegaer, stå på for at skolen skal bli best mulig, bry seg om at skolen skal fungere godt osv.

Hvordan vi opptrer som arbeidstakere, avhen- ger av mange faktorer, blant annet arbeidsgivers politikk når det gjelder personalforvaltning, også kalt «human resource management» (HRM). En viktig innsikt fra dette teoriperspektivet er at for- pliktelsesorientert HRM medfører mer lojale og engasjerte ansatte (Kuvaas 2008a og b). Også sko- lemyndighetene vet å verdsette de menneskelige faktorenes betydning for å utvikle den gode skole:

«Kjernen i enhver skoleutvikling er den men- neskelige faktor. Denne faktoren i norsk skole er ikke satt høyt nok i en tid med hovedfokus på læreplaner og nasjonale prøver. Den trenden må snus» (tidligere statsråd Bård Vegar Solhjells tale under åpningen av SkoleForum 2009).

Undersøkelsen

Vi baserer oss på en spørreskjemaundersøkelse blant lærere i ungdomsskolen og den videregå- ende skolen. Samtlige Oslo-skoler som var med i prosjektet «Lede, prioritere og organisere: Sko- leutvikling gjennom fokus på resultater og under- visningspraksis i realfagsfeltet», ble invitert med i undersøkelsen, som ble gjennomført våren 2009 (se Elstad & Turmo 2009). Elleve skoler totalt re-

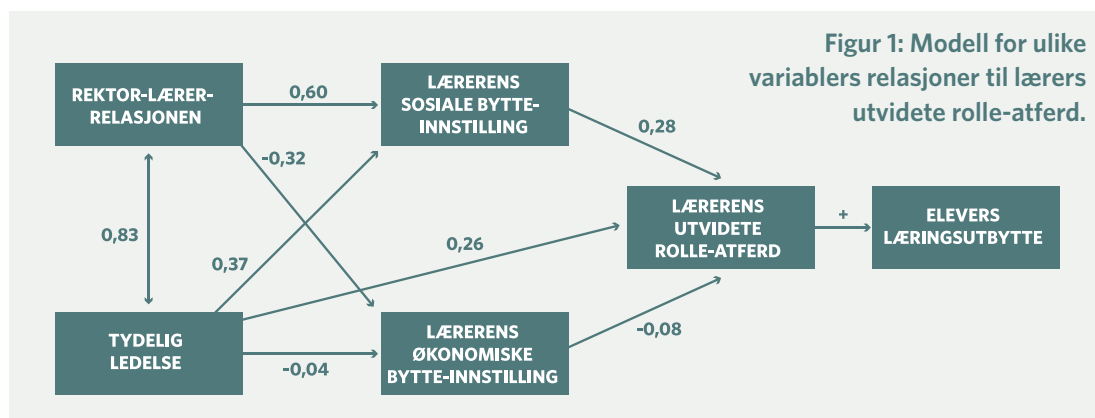
sponderte på henvendelsen. Lærerne besvarte et elektronisk spørreskjema ved å krysse av på en sju- punkts svarskala fra «Svært uenig» (1) til «Svært enig» (7), der svaralternativet 4 representerer et nøytralt midtpunkt. Den totale svarprosenten på lærernivå ble 54 prosent.

Analyser

Figur 1 viser en modell for hvordan ulike varia- bler predikerer læreres utvidete rolle-atferd. Va- riablene ble målt ved grupper av enkeltspørsmål. Påliteligheten (indre konsistens) til målingene er gjennomgående svært høy.

Tallene i figur 1 kalles stikoeffisienter. Posi- tive stikoeffisienter indikerer en positiv relasjon, og absoluttverdien avspeiler styrken. Negative sti- koeffisienter uttrykker en negativ relasjon. Analysene viser at variablene i figur 1 til sammen forklarer 31 prosent av variasjonen i læreres utvi- dete rolle-atferd.

Figur 1 viser at det er en forholdsvis sterk rela- sjon mellom rektor-lærer-relasjonen og tydelig ledelse. Med andre ord synes disse fenomenene i stor grad å opptre samtidig. Tydelig ledelse predi- kerer videre både læreres sosiale bytte-innstilling og deres utvidete rolleatferd direkte og positivt. Det er imidlertid i praksis ingen sammenheng mellom tydelig ledelse og læreres økonomiske bytte-innstilling. Positive relasjoner mellom rektor og lærere har videre en relativt sterk direkte og positiv effekt på lærernes sosiale bytte-innstilling, men en negativ effekt på læreres økonomiske bytte-innstilling. Med andre ord synes læreres økonomiske bytte-innstilling å være sterkest der relasjonene mellom rektor og lærere ikke



er så gode. Videre viser figur 1 at læreres sosiale bytte-innstilling synes å predikere deres utvidete rolle-atferd positivt, mens det er en tilsvarende svak negativ relasjon for læreres økonomiske bytte-innstilling.

Vi har dessverre ikke et empirisk materiale som kan vise om lærernes utvidete rolle-atferd faktisk fører til høyere læringsutbytte hos elevene eller ikke. Det er vanskelig å få godkjenning av undersøkelser som kopler data fra en spørreundersøkelse blant lærere med data som måler elevenes læringsframgang for de samme lærerne. Derimot kan vi vise til annen forskning som gir belegg for at utvidet rolle-atferd er empirisk assosiert med bedre læringsresultater (for eksempel DiPaula & Hoy 2005).

Konklusjoner

En studie basert på spørreskjema utfylt av lærere har opplagt flere begrensninger, blant annet knyttet til selvrapporterte opplysninger, et øyeblikksbilde av hvordan lærere vurderer en rekke spørsmål (og ikke data målt over tid), data fra en kommune osv. Til tross for disse begrensningene mener vi at studien har praktiske implikasjoner. For tiden legges det vekt på å bygge ut kvalitets-

sikringssystemer som i noen grad ansvarliggjør skolens aktører. Denne studien er en påminner om hvor betydningsfull relasjonsbygging mellom skolens sentrale aktører er for å virkeliggjøre visjonen om den gode skole. Positive relasjoner mellom rektor og lærere henger (via sosialt bytte) sterkt sammen med læreres utvidete rolle-atferd i denne studien. Dette understreker (i likhet med annen forskning, for eksempel Bryk & Schneider 2002) betydningen av relasjonell tillit mellom skolens aktører. Vi trenger utvilsomt mer forskning for å forstå de underliggende mekanismene som kan forklare slike sammenhenger, men våre analyser har vist at en betydelig andel av variasjonen i læreres utvidete rolle-atferd kan predikeres av sentrale begreper hentet fra sosiale bytteteorier. Også tydelig lederskap kan se ut til å ha stor betydning for læreres utvidete rolle-atferd. Dersom vi tror på at den gode skole avhenger av lærere som yter en høy innsats, må konklusjonen bli: Å satse på å kultivere positive menneskelige relasjoner innad i skolens organisasjon bør være en relevant strategi for forbedringsarbeidet i skolesektoren.

Analysene er omtalt i større detalj i Christophersen, Elstad & Turmo 2010b.

REFERANSER

- BRYK, A.S. & SCHNEIDER, B.** (2002). *Trust in Schools. A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation.
- CHRISTOPHERSEN, K.A., ELSTAD, E. & TURMO, A.** (2010a). Is teacher accountability possible? The case of high school science. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (5), s. 413-429.
- CHRISTOPHERSEN, K.A., ELSTAD, E. & TURMO, A.** (2010b). Social Exchange Theory as an Explanation of Organizational Citizenship Behaviour among Teachers. *International Journal of Leadership in Education* (in press).
- DIPAOLA, M.F. & HOY, W.K.** (2005). Organizational Citizenship of Faculty and Achievement of High School Students. *The High School Journal*, 88 (3), 35-44.
- ELSTAD, E. & TURMO, A.** (2009). Den menneskelige faktors betydning for skoleutvikling. *Bedre skole* nr. 4/2009.
- KUVAAS, B.** (2008a). An Exploration of How the Employee-Organization Relationship Affects the Linkage Between Perception of Developmental Human Resource Practices and Employee Outcomes. *Journal of Management Studies* 45:1.
- KUVAAS, B.** (2008b). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget
- SHORE, L.M.** (2006). Social and Economic Exchange: Construct Development and Validation. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 837-867.



Eyvind Elstad er dr.polit. og professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), Universitetet i Oslo. Elstad forsker bl.a. på hvordan skolesektoren håndterer sine menneskeressurser, hvordan kvalitetssvurderingssystemer kan innrettes for å mobilisere skolene, samt empiriske sammenhenger mellom undervisning og læring.



Are Turmo er dr.scient. og seniorforsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), Universitetet i Oslo. Turmo forsker bl.a. på skoleelevers læringsutbytte, spesielt i fagene matematikk og naturfag.



Knut-Andreas Christophersen er cand. polit. og bedriftsøkonom, og ansatt som universitetslektor ved Institutt for statsvitenskap ved Universitetet i Oslo. Han underviser og veileder i forskningsmetoder, dataanalyse og statistikk.

I klasserommet

■ AV PEDER HAUG

I denne artikkelen går Peder Haug i detalj inn på korleis aktiviteten i skulen varierer med tid og fag. Resultata tyder på at det faglege læringstrykket er moderat. Det kan lesast ut av den tida det tek å starte opp og avslutte leksjonar, at den faglege aktiviteten er på topp berre rundt halvdelen av leksjonstida og at ei felles fagleg avslutning av leksjonane synest å vere mangelvare mange stader.

I to tidlegare artiklar har eg presentert resultat frå studiar av aktivitet i 3., 6. og 9. klasse frå prosjektet Kvalitet i opplæringa (KIO) ved Høgskulen i Volda. Eit viktig tema i KIO-prosjektet er tilpassa opplæring. Den første artikkelen (Haug, 2010a) går inn på tre område for tidsbruk: «fag» (63 – 76 % av tida), «ikkje fag» (12 – 28 % av tida) og «diverse aktivitetar» (12 – 15 % av tida). «Fag» er registrert der observatørane har vore i stand til å identifisere faget eller faga som det har vore arbeidd med. «Ikkje fag» er notert der det har vore rutinesituasjonar (mat, toalett, rydding osv.), disiplinering og venting. Det er i tillegg ein rest («diverse aktivitet») som kan vere vanskeleg å knytte direkte til skulefag, slikt som teaterbesøk, konsertar, gjester, morgonritual, elevunderhaldning, tur, skidag, ekskursjonar osv. Både «ikkje fag» og «diverse aktivitet» har skulerelevant innhald, og kan vere viktige for elevane si utvikling og læring. Det vil likevel alltid vere eit spørsmål om verdien av utomfagleg aktivitet, særleg dersom

han får eit stort omfang. Dilemmaet er at all tid i skulen er knytt til fag i læreplanen, samtidig som alternativ verksemd kan vere gode måtar å praktisere tilpassa opplæring på.

Når det er fag, er elevane sin aktivitet mest arbeid med oppgåver (61 % av tida) og mindre lytting til læraren (30 % av tida), og dette er likt for dei tre klassestega. Dei to kategoriane representerer kvar av dei to mest dominerande formene for undervisning: den lærarorienterte (her: elevane lyttar til lærar) og den elevorienterte (her: elevane arbeider med oppgåver). Det tyder på at det i løpet av relativt kort tid har vorte eit omskifte i kva som dominerer i arbeidet i skulen. Utviklinga har gått frå at elevlar lyttar til ein kollektivt formidlande lærar, til at dei løyser oppgåver. Det er ei ganske utbreidd forståing at auken i oppgåvearbeidet heng saman med ei tiltakande merksemd om tilpassa opplæring (sjå t.d. Klette, 2007). Forklaringa er at arbeidet med oppgåver nesten automatisk skaper grunnlag for individuelle tilnærmingar og løysingar.



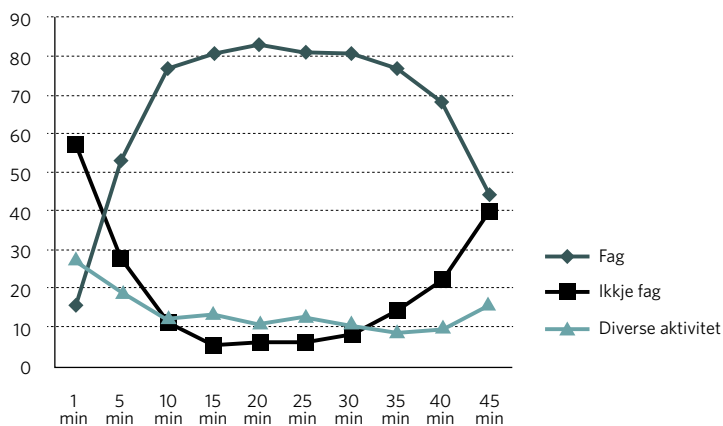
Når det er fag, er elevane sin aktivitet mest arbeid med oppgåver og mindre lytting til læraren.

I den andre artikkelen (Haug, 2010) er elevaktiviteten tema. Artikkelen viser skilnader i aktivitetsnivå mellom gutar og jenter, og mellom elevar med ulike føresetnader, noko som i seg sjølv tyder at heller ikkje oppgåveløysinga fungerer godt for alle.

I denne artikkelen går eg noko meir i detalj inn på korleis aktiviteten i skulen varierer med tid og fag. Hovudsaka er å få fram meir kunnskap om det som skjer i klasseromma. Berre med omfattande innsikt i den verksemda vil vi vere i stand til å forstå og drøfte korleis opplæringa fungerer. Slik kunnskap er avgjerande, dersom ein skal kunne gjere fruktbare endringar om det skulle vise seg å vere nødvendig.

Variasjon gjennom timen

Det første spørsmålet som blir stilt her, er korleis omfanget av «fag», «ikkje fag» og «diverse aktivitet» varierer innanfor ein leksjon. Svaret på dette går fram av figur nr. 1. Den viser resultatet for leksjonar som varer opp til 45 minutt og i alle fag



Figur nr. 1. Prosent «fag», «ikkje fag» og «diverse aktivitet» gjennom ein «time»

slått saman (om lag 2/3 av alle leksjonar). Resultata er om lag dei same for leksjonar som varer lenger. Som eg kjem attende til, er det relativt store variasjonar mellom fag.

Fordelinga viser at «diverse aktivitet» har

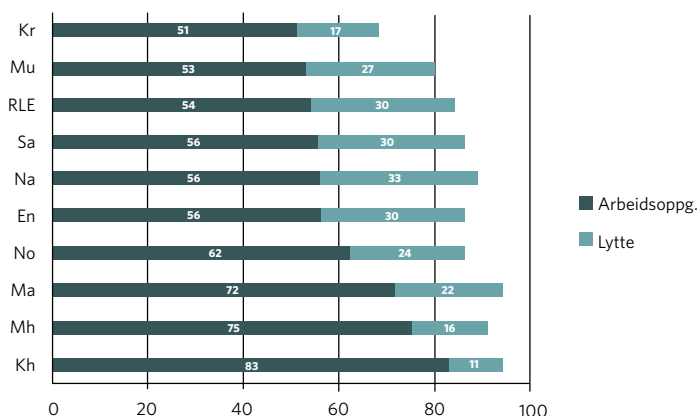
ein topp i starten av timen og deretter er relativt jamn. Det tyder på at innleiinga av timar kan ha eit anna innhald enn det direkte faglege som t.d. i eit morgonritual. Eg kan i tillegg opplyse om at desse «diverse» aktivitetsformene også går føre seg som eigne opplegg, slik som t.d. skidag, teater, turar osv. Det mest slående i figuren er tilhøvet mellom «fag» og «ikkje fag». I starten av timen er omfanget av «ikkje fag» størst. Det går ned dei første 10–15 minutta, for så å auke att dei siste 10–15 minutta. Den faglege aktiviteten har ei motsett utvikling. Den stig og er på det høgaste nivået etter 10–15 minutt, og går ned dei siste 10–15 minutta. Det faglege innhaldet er på topp gjennom ein periode på 20–25 minutt, rundt halvdel av leksjonstida. Mønsteret er det same på alle klassestega, men omfanget av «ikkje fag» går totalt sett ned di eldre elevane er.

Tek tid

Dette bildet er også dokumentert i fleire kvalitative undersøkingar (Haug, 2006; Klette, 2003), og er i eit perspektiv lett å forstå og å forklare: Det tek litt tid før alt er klart for å kome i gang i ein time, og mot slutten skal det gjerne ryddast og gjerast klart for neste økt. Slik sett vil ikkje resultatet overraske nokon.

Det kan trekkjast fram nokre pedagogiske implikasjonar av denne relasjonen mellom «fag» og «ikkje fag». At det går relativt lang tid før ein kjem i gang for fullt, og at det går med relativt mykje tid for å avslutte, er interessant når ein ser det i relasjon til omgrep som læringsmiljø, læringstrykk og klasseleiing. Kortversjonen frå mykje internasjonal forskning er at det er viktig å kome raskt i gang med den faglege aktiviteten, og det er om å gjere å halde oppe aktiviteten så lenge som råd. Det er også lagt vekt på fagleg oppsummering, samantrekking og repetisjon mot slutten av ei økt som viktig for læringa (jf t.d. Hattie, 2009). Ein kan spørje om det ikkje går for lang tid å starte opp og å avslutte i dei resultata som er presenterte her. Det kan også lesast ut av figuren at ein del timar sannsynlegvis sluttar utan ei felles fagleg presisering. Det kjem eg tilbake til. Kurvene kan tyde på at her er det eit potensial for betring i mange klasserom.

Vi har ikkje systematisk henta inn data som kan



Figur nr. 2 Elevaktivitet i faga i prosent

nyttast til å forklare grundig kvifor dette resultatet oppstår, men vi sit på observasjonar som kan vere eit utgangspunkt for tenking rundt spørsmålet. Når vi går inn i data, blir det klart at det er til dels enorme skilnader mellom klassar på dei to variablane. Nokre lærarar kjem i gang med det faglege med det same, og held på omtrent til slutt. Andre brukar sær lang tid til oppstart og til å avslutte. Vi har sett at nokre lærarar har alt på stell, medan andre brukar tid til å få fram materiell, til å organisere elevane og til å finne ut av kva som skal skje. Det kan med andre ord vere store variasjonar personar imellom. Ved enkelte skular har vi i tillegg sett at det er nærast «kultur» for ikkje å vere presis og til stades i klasseromma når timen skal ta til. Då blir det lett til at det krev ekstra innsats for å få kontroll og få i gang aktivitet, og det tek tid. Ved andre skular er det «kultur» for det motsette, at når elevane kjem inn i klasserommet er læraren der allereie, og tek styringa med det same. Då «eig» læraren rommet, og det skal langt mindre til for å få ein rask oppstart med det faglege. Det er også skilnader faga i mellom. I RLE, som er eit lyttefag (sjå nedanfor), stig omfanget av lytting mot slutten av timen. I kunst og handverk, som er faget med mest arbeid med arbeidsoppgåver, går lyttinga gradvis mot null i slutten av timen.

Arbeidsformer og skulefag

Det neste spørsmålet eg stiller, er knytt til arbeidsformene og dei enkelte skulefaga. Som nemnt ovanfor er hovudmønsteret at elevaktiviteten med oppgåver er stor, og dobbelt så stor som å lytte

til læraren. Gjeld dette for alle faga, eller er det skilnader (jf figur nr. 2)? I figuren er dei små faga på ungdomstrinnet utelatne.

Figuren viser at i alle faga har elevane sitt arbeid med arbeidsoppgåver større omfang enn å lytte til læraren. Endringa i arbeidsmåten med meir elevaktiv undervisning for å auke tilpassinga har med andre ord slått inn i alle fag, men ikkje like mykje. Kunst og handverk (Kh), mat og helse (Mh) og matematikk (Ma) er dei faga som har høgast registreringar på elevane sitt arbeid med oppgåver. Dei mest utprega «lyttfaga» er engelsk (En), naturfag (Na), samfunnsfag (Sa), RLE og musikk (Mu), men også der er det eit sterkt innslag av arbeid med oppgåver. Så viser figuren at summen av arbeidsoppgåver og lytting ikkje er 100 %, og at han i tillegg varierer mellom faga. Det tyder at for kvart av faga er det former for elevaktivitetar som ikkje har vorte registrert.

Arbeidsplanar og differensierte arbeidsoppgåver

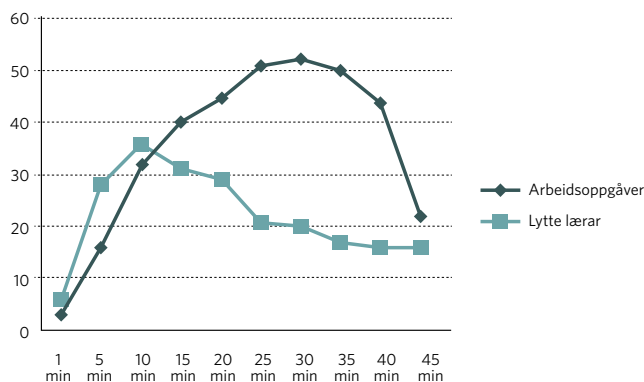
Det som er særleg sentralt for KIO-prosjektet, er tilpassa opplæring. Både arbeidsplanar og oppgåvedifferensiering kan vere måtar å møte forventingane om ei meir tilpassa opplæring for alle. Begge deler kan skape eit handlingsrom som den enkelte eleven kan utnytte til dette. Difor kan ein spørje: I kva grad er det nytta arbeidsplanar, og er arbeidsoppgåvene felles og/eller differensierte?

Arbeidsplanar kan vere svært ulike, men er uansett dokument med oversikt over det elevane skal gjere for å lære i faga innanfor ein bestemt tidsperiode, og som eleven i varierende grad sjølv har ansvaret for å utføre.

Det samla omfanget av arbeidsplanar er ganske lågt (11 %) i vår undersøking, men det er store variasjonar mellom faga. Det er høgast i teorifaga og mest i matematikk, (28 % av observasjonane i faget). Omfanget er lågast i dei praktiske og estetiske faga. I kroppøving er det ikkje registrert bruk av arbeidsplan i det heile. Omfanget av arbeidsplanar aukar jamt frå 6 % i 3. klasse til 15 % i 9. klasse.

I diskusjonane har mellom anna arbeidsplanane og tid sett av til å arbeide med dei på skulen, vorte nytta som ei forklaring på at ein del elevar ikkje presterer godt fagleg (Bergem, 2009; Klette,

2007). Grunnen er at planane kan gi elevane eit ansvar for eiga læring som mange av dei ikkje meistrar. Eg deler den oppfatninga at det kan vere tilfelle i mange samanhengar. Samstundes er det eit poeng at omfanget av arbeidsplanar er såpass lite i undersøkinga vår, som omfattar 45 klassar på 26 skular i 16 kommunar og tre fylke.



Figur nr. 3. Fordelinga av aktivitetsformer gjennom ein skuletime i prosent

Dersom dette er eit tilnærma representativt utval, er arbeidsplanane eit mindre problem samla sett. Dei åleine kan knappast vere årsaka til låge faglege prestasjonar. Det er meir sannsynleg at utfordringa ligg i den omfattande oppgåveløysinga med relativt lite oppfølging og tilbakemelding, og ikkje arbeidsplanane i seg sjølv (Haug, 2010b).

Difor går eg vidare med å studere arbeidsoppgåvene elevane held på med, om dei er differensierte eller ikkje. At elevane arbeider med ulike oppgåver er ein måte å fremje tilpassing på. Det er ikkje registrert korleis oppgåvene er differensierte, om det er i innhald, vanskegrad eller omfang. Det er berre registrert om elevane får ulike oppgåver eller ikkje. Det kunne vere vanskeleg for observatørane å få full oversikt over dette. Difor kjenner vi ikkje til statusen til ein liten del av arbeidsoppgåvene, (vel 3 % av den tida det er arbeidsoppgåver). Totalt er 17 % av oppgåvene differensierte, 83 % av dei er felles for alle elevane. Prosenten differensierte arbeidsoppgåver aukar noko med klassestega (frå 12 % til 19 %), og prosenten felles arbeidsoppgåver går tilsvarande litt ned (frå 88 % til 81 %). Det er litt variasjon mellom faga, men i alle faga er det ei stor

overvekt av felles arbeidsoppgåver. Differensierte arbeidsoppgåver er det mest av i kunst og handverk og mat og helse og minst i kroppsøving og musikk.

Vi kan ikkje konkludere at mangelen på differensierte oppgåver er det same som mangelen på tilpassing av opplæringa. Vi kan berre slutte at denne forma for tilpassing er lite utbreidd. Differensierte oppgåver er ikkje den einaste måten ein kan drive tilpassa opplæring på gjennom oppgåvearbeidet. Tidlegare undersøkingar har synt at den viktigaste forma for tilpassing er kor mange oppgåver elevane utfører, og kva måte dei gjer arbeidet på. Fagleg aktive elevane skil seg ut ved å gjere mange oppgåver, fagleg passive elevane gjer få (Haug, 2006).

Elevaktivitet gjennom ein skuletime

Figur nr. 3 viser meir i detalj korleis tilhøvet mellom lytting og arbeid med oppgåver er i ein gjennomsnittleg leksjon på 45 minutt når det er fag. (Summen av verdiane på dei to variablane er mindre enn 100 % fordi variablane «ikkje fag» og «diverse aktivitet» ikkje er med i figuren.) Resultatet er det same for dei tre klassestega. Lytting er på det høgste tidleg i timen. Omfanget av arbeid med oppgåver stig utetter leksjonen og går ned mot slutten. Læraråttferda samsvarar med dette mønsteret, med formidling der elevane lyttar og rettleiing der dei arbeider med oppgåver, (er ikkje med i figuren).

Her kjem det fram eit tydeleg mønster for prosessen i undervisninga. Den gjennomsnittlege timen synest å ta til med ei relativt kort innleiing frå læraren si side, følgt opp med at elevane arbeider med oppgåver. Etter litt «startvanskar» stig lyttinga til læraren i kort tid, for så gradvis å gå ned. I staden aukar oppgåvearbeidet. Dei siste fem minuttane er det relativt lite fagleg aktivitet. Det låge innslaget av lytting mot slutten av timen dokumenterer ytterlegare at omfanget av felles oppsummering, repetisjon osv. er lite. Mønsteret er det same for alle tre klassestega, men er derimot ikkje det same for alle faga. I fag med minst arbeidsoppgåver er det større veksling innom timen mellom lytting og oppgåvearbeid enn i fag med mest arbeidsoppgåver.

Avslutning

Det er lagt fram resultat frå observasjonar i klas-

serom som viser nokre klare gjennomsnittlege mønster og tendensar. Dei varierer både med fag, tid, stad, elevane, lærarar og skular, noko ein må ta omsyn til. Resultata aktualiserer spørsmål rundt den faglege verksemda i skulen, og særleg konsekvensane av ein skule som legg stor vekt på elevaktivitet knytt til arbeid med oppgåver og som gjeld for alle faga. Det synest å vere hovudstrategien skulen nyttar for å tilfredsstille kravet om meir tilpassa opplæring for elevane. Det er elevane sjølve som i stor grad har hovudansvaret for den tilpassa opplæringa. Det skjer gjennom elevane sin resep-sjon av læraren sine ytringar og det skjer gjennom omfanget av oppgåver elevane løyser og måten det skjer på (jf også Haug, 2010b). Resultata som er lagde fram her, tyder på at det faglege lærings-trykket er moderat. Det kan lesast ut av den tida det tek å starte opp og å avslutte leksjonar, at den faglege aktiviteten er på topp berre rundt halvdelen av leksjonstida og at ei felles fagleg avslutning av leksjonane synest å vere mangelfulle mange stader.

LITTERATUR

BERGEM, O. K. (2009). *Individuelle versus kollektive arbeidsformer: en drøfting av aktuelle utfordringer i grunnskolen*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

HAUG, P. (2010a). Gode arbeidsmåtar. *Bedre Skole* (1), 8-13.

HAUG, P. (2010b). Elevaktiviteten. *Bedre Skole* (2), 19-23.

HAUG, P. (red.). (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning*. Bergen: Caspar Forlag.

KLETTE, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen - et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift* (4).

KLETTE, K. (Ed.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet og Norges forskningsråd.



Peder Haug er professor i pedagogikk ved Høgskulen i Volda. Han var også forskningsleiar for Program for evaluering av reform 97, i regi av Norges forskningsråd. Peder Haug har skriva ei rekke bøker og fagartiklar, mellom anna om tilpassa opplæring.



Individuelle utviklingsplaner som tilpasset opplæring

■ AV KRISTINE AUSTAD LUNDE

En vellykket gjennomføring av arbeid med individuelle utviklingsplaner krever at lærerne er bevisste på bruken og hensikten med dem. En fare er at disse planene blir sett på som en metode i seg selv, og ikke et verktøy som kan tilpasses ulike pedagogiske metoder. En spesiell utfordring er å sørge for at også de svakeste elevene får utbytte av de individuelle utviklingsplanene.

Prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt både i opplæringsloven og i Kunnskapsløftet. For å gjennomføre tilpasset opplæring for elevene i norsk skole er ulike tiltak satt inn, et av tiltakene på noen skoler er arbeid med individuelle utviklingsplaner (IUP). I denne artikkelen vil jeg belyse bruken av IUP, med bakgrunn i studier foretatt ved en skole som jobber aktivt med IUP. Jeg ser på hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at bruken av IUP skal være mest mulig utbytterik for elevene, og jeg vil også se litt på hvem IUP ser ut til å fungere for og hvorfor. På grunn av omfanget av min studie kan ikke funnene generaliseres, men de gir et bilde av hvordan bruken av IUP fungerer i realiteten og kan være nyttig for de skolene som vurderer å ta i bruk slike planer. I studien inngikk intervju med 17 elever fra fire ulike trinn, intervju med fem lærere, samtaler med personer i ledelsen

på skolen samt ca. 15 timer observasjon av IUP-arbeid i praksis på tre ulike trinn.

Individuelle utviklingsplaner

Arbeid med individuelle utviklingsplaner kan settes i sammenheng med bruk av arbeidsplaner fordi det i prinsippet omhandler mye av det samme:

Arbeidsplaner kan sees på som verktøy som muliggjør pedagogisk differensiering. Arbeidsplaner gir rom for å differensiere langs dimensjoner som tid og tempo, progresjon, innhold og stoffmengde, vanskegrad, rom/lokalisering av læringsaktiviteten og hvorvidt oppgaven skal løses individuelt eller gruppebasert (Klette, 2007:348).

Dette er kjernen i arbeidet med IUP, men også at elevene selv skal få arbeide i det tempoet som er



naturlig for dem og følge sin egen progresjon. Innholdet i begrepet «individuell utviklingsplan» er et definisjonsspørsmål. Individuelle utviklingsplaner er ikke én bestemt måte å jobbe på. Innholdet, metodikken og hensikten knyttet til en slik plan kan variere fra skole til skole.

Agneta Zetterström, fagbokforfatter, lærer og skoleleder fra Sverige, har utarbeidet den opprinnelige modellen for arbeid med individuelle utviklingsplaner. Denne modellen inneholder stegark og oppgaveark knyttet til stegarkene. De enkelte skolene må justere og anvende modellen etter sine behov og forutsetninger. Et vesentlig fellestrekk for individuelle utviklingsplaner må uansett være at de søker å planlegge læring og utvikling på individnivå, ut fra de nasjonale målene for skolen (Zetterström, 2005).

Den individuelle utviklingsplanen må harmonisere med læreplanen. Dette innebærer at de målene som finnes i de individuelle utviklingsplanene skal være de samme, eller ha som hensikt å arbeide mot oppnåelse av de målene som finnes i det gjeldende læreplanverket. Målene i Kunnskapsløftet skal nås gjennom arbeid med stegarkene i IUP. Hensikten med bruk av IUP er først og fremst å sørge for bedre måloppnåelse for elevene, og tettere oppfølging fra de foresatte (Sandberg, 2007).

Individualisering eller tilpasning?

Arbeidet med individuelle utviklingsplaner er basert på at elevene skal kunne jobbe i sitt eget tempo og jobbe med oppgaver som passer til deres faglige ståsted. Oppgavene er som nevnt å finne på oppgaveark som er knyttet til det steget eleven befinner seg på.¹

I intervjuer og observasjoner som er foretatt,

kommer det tydelig frem at bruken av IUP fører til mer individualisering enn til tilpasning – selv om det er tilpasset opplæring som er det opprinnelige målet med bruken av dette verktøyet.

Tilpasningen ved bruk av IUP viser seg på den måten at elevene kan bruke den tiden hver og en trenger for å løse oppgavene og for å nå målene. Skal arbeidet med IUP tilpasses ytterligere, må lærerne gå aktivt inn og justere mål og oppgaver. Dette gjøres kun i ytterst få tilfeller. Det er også viktig at elevene møter forventninger fra læreren som er tilpasset elevens evner og forutsetninger. Erling Lars Dale sa i en forelesning² at det er viktig at lærerne legger til rette for at det å ha suksess i seg selv blir elevenes viktigste motivasjonsfaktor. Når elever har opplevd suksess, har de forventninger om å lykkes, og dette virker motiverende. Men ved bruk av IUP oppnår ikke elevene nødvendigvis suksess. Noen vil oppleve at de henger langt bak de andre, og dette vil skape nye nederlag for dem som allerede har opplevd motstand i skole-sammenheng. For å unngå dette burde man kunne tilpasse de individuelle planene ytterligere til den enkelte, og dermed unngå å gi elevene følelsen av å ikke lykkes og av å henge bak de som jobber raskere eller er sterkere skolefaglig.

Forutsetninger og utbytte

For at IUP skal være et positivt bidrag i elevenes skolehverdag, og et verktøy som kan være med på å tilrettelegge opplæringen på en god måte for den enkelte elev, er det en del viktige forutsetninger som må legges til grunn. Lærerne har et stort ansvar når det gjelder denne tilretteleggingen, men også elevenes faglige forutsetninger er svært avgjørende for utbyttet av å arbeide på denne måten.



De sterke elevene får ved bruk av IUP muligheten til stadig å strekke seg etter nye mål, og de møter nye utfordringer på sitt nivå uten å måtte forholde seg til at de har kommet lenger enn andre og at de må stoppe opp for å «vente» på resten av gruppa. Hver elev får utnytte sitt potensial. De elevene som ikke er bevisste på sin egen læring, men som arbeider mekanisk med oppgavene uten å tenke over når målet er nådd, vil ha mindre utbytte av dette enn de med velutviklede metakognitive evner. De vil komme til å gjøre «mer enn nødvendig» for å nå målet, og dermed bruke for mye tid på å gjøre ting de allerede kan i stedet for å arbeide videre med nye tema og nye mål.

De mindre sterke elevene får også arbeide i sitt eget tempo og på sitt nivå. Men siden mye av arbeidet med IUP foregår individuelt, vil elevene ikke i stor grad få mulighet til å dra nytte av hverandre i disse timene. Dette er synd med tanke på at de mister muligheten til å lære i samspill med hverandre. Spesielt for de mindre sterke elevene kunne det vært en fordel å få lov til å arbeide sammen med andre og oppleve mestringsfølelse i samspill med andre, heller enn å sitte alene og ikke få dratt nytte av det potensialet de har i samspill med andre.

Som nevnt er lærernes rolle i arbeidet med IUP en avgjørende faktor for om det kan være en utbytterik arbeidsform eller ei. På bakgrunn av det jeg har sett i min studie, vil jeg si at det er tre viktige forutsetninger som må ligge til grunn for lærerens rolle i IUP-arbeidet. For det første er det viktig at lærerne er motiverende, flinke til å sette i gang elevene og er flinke til å engasjere elevene selv når de arbeider individuelt. Det er også viktig at lærerne evner å legge opp undervisningen på ulike måter, og også legge opp arbeidet med IUP

på ulike måter slik at flest mulige læringsstrategier blir tatt i bruk.

For det andre er det viktig at lærerne er flinke til å gå inn og justere oppgaver og forventninger ut ifra elevenes evner og forutsetninger. Og for det tredje er det viktig at det forekommer kontinuerlig oppfølging fra lærerne og hyppige mentorsamtaler. Dette er nødvendig for et godt utbytte av arbeidet med de individuelle utviklingsplanene, og det jeg selv opplever som det aller viktigste for at arbeidet med individuelle utviklingsplaner skal lykkes.

Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness sier at tilpasset opplæring ikke er et mål, men det er et prinsipp i realiseringen av opplæringens overordnede mål. De sier også at kvaliteten på den tilpassede opplæringen ligger i om kravene og forventningene til elevens utførelse av arbeidsoppgavene er realistiske i forhold til elevens evner og forutsetninger (Dale & Wærness, 2007). Dette er det viktig å huske på i arbeidet med individuelle utviklingsplaner.

For lærerne er det en klar fordel at oppgavene ligger klare i form av oppgavearkene som er knyttet til stegarkene. Mye av arbeidet er gjort, og noe av det som blir lærernes oppgave er å justere på oppgavene, forbedre dem og vurdere dem fortløpende for å kvalitetssikre opplegget. Mange av lærerne mener dette er en flott måte å dele opplegg på. Oppgaver blir ikke borte, og man trenger ikke «finne opp kruttet på nytt».

Her ligger også den største fallgruven, slik en av lærerne i min studie ser det, nemlig at oppgavene ligger klare og at lærerne faktisk har mulighet til å la elevene arbeide på egen hånd, mens de selv bare fungerer som veiledere i IUP-timene. Dette er en svakhet ved verktøyet ifølge denne læreren. Han mener også det er dette som er årsaken til at



noen lærere ser på IUP som en metode, i stedet for å se på det som en mulighet for å bruke det som et verktøy og bruke forskjellige pedagogiske metoder for å nå målene. Oppgavene skal være der som en støtte og som en mulig arbeidsform, men dette fritar ikke læreren for å ta ansvar og å lage andre opplegg også i IUP-timene.

Oppfølging og utbytte – hånd i hånd

For at elever og lærere skal kunne jobbe med individuelle utviklingsplaner på en best mulig måte, er det viktig at de får oppfølging hvert på sitt sted. Mentorsamtalen mellom lærer og elev er derfor en viktig del av IUP-arbeidet, nettopp fordi det er på disse samtalene elevene får tilbakemeldinger fra sin kontaktlærer på det de har arbeidet med. Det er også en viktig samtale for kontaktlærer som her får et klart bilde av elevens faglige ståsted og progresjon. Dette kan bidra til å fange opp problemer som har oppstått, og elev og lærer kan sammen forsøke å finne en løsning på problemet eller legge opp til en strategi for å løse det.

Ved hjelp av mentorsamtalene blir elevene sett der de er, de får anerkjennelse for det de har gjort, og de får hjelp til å komme seg videre uansett hvordan de ligger an i forhold til medelevene hva gjelder det faglige. Ikke alle elevene har mentorsamtaler så ofte som hver 14. dag. Konsekvensen blir at eleven ikke får så tett oppfølging som tiltenkt. For noen elever er dette vanskelig, men for de med sterke metakognitive evner går det greit fordi de selv greier å se når målet er nådd og når de er klare til å ta fatt på et nytt mål. Mentorsamtalene er et godt hjelpemiddel for å gi elevene den oppfølgende vurderingen de har krav på i forhold til forskrift til opplæringsloven paragraf 3.

En vellykket gjennomføring av IUP krever at lærerne er bevisste på bruken og hensikten med dem. Oppfølging fra lærerne er helt nødvendig, og en viktig forutsetning som ikke må glemmes i dette utviklingsarbeidet.

Arbeidet med IUP er en stadig prosess, og flere lærere har sagt at det er et system under utvikling, og at veien blir til mens de går. Lærernes holdninger er viktige for elevenes holdninger, og dermed også elevenes utbytte av å arbeide med IUP.

Lærernes delaktighet i IUP-arbeidet er viktig, og ulik lærerdelaktighet gir ulike resultat. Dette er også lærerne som har deltatt i studien oppmerksomme på, og de vet at deres holdninger smitter over på elevene. Det punktet lærerne er mest uenige om seg imellom, er elevenes utbytte av å arbeide med IUP. Noen av lærerne mener at dette er et godt verktøy, mens andre mener at andre verktøy kunne vært mer givende for enkelte elever. Sann vil det alltid være. Det skal godt gjøres å finne et system for læring som passer alle like godt, men med tilpasning av systemet overfor den enkelte elev, vil man i det minste kunne gjøre det beste ut av det for alle.

Fordi det er opp til lærerne hvordan timene ser ut og hvordan IUP-tiden blir brukt, er det også læreravhengig hva elevene i de ulike klassene får ut av dette arbeidet. Noen lærere har vært skeptiske til IUP helt fra starten, og de vet selv at de ikke motiverer elevene til å bruke dette verktøyet på samme måte som andre lærere gjør. Andre lærere er flinke til å motivere elevene og har positive holdninger til IUP som smitter over på elevene.

Samtlige lærere i studien mener at arbeidet med IUP har forbedringspotensial. Lærerne ser konflikten som kan oppstå for elevene når de i



felles undervisning arbeider med et tema, og på stegarkene arbeider med noe helt annet. Flere av lærerne tenker at temabaserte perioder og stegark hadde vært en mulig løsning på denne konflikten.

Avsluttende betraktninger

Gjennom studien jeg har foretatt har jeg kommet frem til en del funn som kan være nyttige for lærere og skoleledere som enten allerede jobber med IUP, eller som vurderer å ta det i bruk.

Et av de viktigste funnene er forskjellen på de sterke og de mindre sterke elevene i forhold til deres utbytte av å jobbe med IUP. Som sagt er tanken bak IUP-arbeidet å tilpasse opplæringen for den enkelte elev. Men hvordan skal dette kunne gjennomføres med de samme stegarkene og de samme oppgavene for alle elever uansett evner? På bakgrunn av denne betraktningen mener jeg at arbeidet med individuelle utviklingsplaner er mer utbytterikt for de sterkeste elevene. De sterkeste elevene vil klare seg bedre enn de mindre sterke uansett opplegg, men ved hjelp av IUP mener jeg at de sterkeste får et bedre tilpasset opplegg enn de mindre sterke fordi de greier å strukturere seg bedre og de har evner til å være selvgående, noe som er en forutsetning for å lykkes med IUP-arbeidet.

IUP er et pedagogisk verktøy som både kan og bør videreutvikles kontinuerlig. Det ligger mange muligheter i å jobbe med individuelle utviklingsplaner alt ettersom hvordan lærerne velger å bruke det. Metodikken i arbeidet kan justeres selv om oppgavene ligger klare. Et annet viktig poeng er at man ikke alltid trenger å legge opp til individuelt arbeid, selv om tittelen på verktøyet henviser til *individuelt* utviklingsarbeid. Lærerne kan for eksempel lage workshops, gruppearbeid

eller prosjektarbeid relatert til oppgavene. På denne måten blir det mindre individualisert enn om man bare skal bruke IUP-tiden til individuelt og selvstendig arbeid. Dette fungerer ikke for alle elever og det er noe som enhver lærer som jobber med IUP må ta hensyn til.

I forhold til lærerne kan IUP brukes for å utvikle lærernes kompetanse på blant annet læringsstiler og klasseledelse. Den kan også brukes til å nå mål om mer oppfølging og vurdering av elevene ved hyppig og kontinuerlig bruk av mentorsamtaler.

NOTER

¹ For mer om de ulike innholdskomponentene i IUP anbefales *Individuelle utviklingsplaner – et verktøy for tilpasset opplæring?: IUP – hva er det, og hvordan fungerer det i praksis ved «Løkka» skole?* Lunde, 2008.

² Ved Høgskolen i Hedmark 14. mars 2007

LITTERATURLISTE

DALE, E.L., & WÆRNESS, J.I. (2007). Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige læreprosesser. I: G.D. Berg og K. Nes (red.). *Kompetanse for tilpasset opplæring*, Utdanningsdirektoratet.

KLETTE, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å tilpasse opplæring? *Norsk Pedagogisk tidsskrift* 4.

LUNDE, K. (2008) *Individuelle utviklingsplaner – et verktøy for tilpasset opplæring?: IUP – hva er det, og hvordan fungerer det i praksis ved «Løkka» skole?* Masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark.

SANDBERG, M. (2007). *IUP-vad är det?: En studie av individuella utvecklingsplaners innehåll*. Linköping Universitet, Linköping.

ZETTERSTRÖM, A. (2005). *Att arbeta med IUP: individuella utvecklingsplaner och portfolio för förskolan och skolan*. Solna: Ekelund.



Kristine Austad Lunde er ansatt som lektor i Hamar kommune, men har for tiden permisjon for å jobbe som trainee på avdeling for videregående opplæring i Hedmark fylkeskommune gjennom KS sitt trainee-program. Hun har allmennlærerutdannelse med samfunnsfaglig fokus samt mastergrad i tilpasset opplæring.

Arbeidsplaner som alle forstår

■ AV CECILIE DALLAND OG OLE KRISTIAN BERGEM

Arbeidsplaner blir for tiden brukt i mange norske klasserom. I Elevundersøkelsen fra 2009 oppga over 60 prosent av elevene at de brukte slike planer. Man antar at en særlig viktig årsak til arbeidsplaners stigende popularitet er at de anses å være et godt pedagogisk verktøy for å fremme tilpasset opplæring i undervisningen.

Med utgangspunkt i data fra klasseromsstudier, har flere forskere de siste årene påpekt at arbeidsplaner i stor grad later til å styre lærerens undervisning og elevenes læringsarbeid (Klette, 2007a; Haug, 2007). Ikke minst er dette beskrevet som et betydningsfullt funn i videostudien PISA+ (Klette mfl., 2008). Et viktig aspekt ved arbeidsplaner som det har blitt satt relativt lite fokus på, er imidlertid hvilken rolle struktur og layout spiller i forhold til intensjonene med dette læringsverktøyet. Dette vil vi drøfte i denne artikkelen. Vi stiller altså spørsmålet: Hvordan bør en arbeidsplan se ut? Argumentasjonen vår er i korthet at dersom arbeidsplanen skal fungere som et godt læringsverktøy, må den være forståelig for alle elever, ikke bare elever med høy lesekompetanse (Bergem & Dalland, 2010). Med utgangspunkt i konkrete arbeidsplaner fra PISA+-prosjektet, vil vi diskutere noen viktige utfordringer knyttet til det å utforme arbeidsplaner som alle elever kan forstå.

Hva er en arbeidsplan?

Kort fortalt er en arbeidsplan et dokument som angir hvilke læringsaktiviteter elevene skal arbeide med i løpet av en bestemt periode. Planene gir ofte en beskrivelse av gjeldende læringsmål, hvilke arbeidsmetoder som skal brukes, samt hvilke vurderingsformer som skal benyttes for å konstatere om målene er nådd (Carlgren mfl., 2006; Moen, 2004). Mange arbeidsplaner er nivådelte, og elevene kan da velge hvilket nivå de skal arbeide med i de ulike fagene. Dette valget kan tas i samråd med lærere eller foreldre. Ved noen skoler utarbeides planene i samarbeid med den enkelte elev, men det mest

vanlige synes å være at det er lærerne som utformer disse, for eksempel innen teamet. Elevenes valgfrihet, og deres mulighet til å påvirke oppgaver, arbeidsmetoder og læringsmål, er følgelig svært varierende, ut fra hvilken modell som benyttes (Bø og Helle, 2002; Klette, 2007b; Moen, 2004). Alle arbeidsplaner benyttet i PISA+-klasserommene var for øvrig utarbeidet av lærere.

Det finnes ingen fast mal for arbeidsplaner og de varierer derfor med hensyn til struktur og layout. I vår artikkel er det altså særlig denne tematikken som diskuteres.

Utforming av arbeidsplaner

Når arbeidsplaner skal utformes, vil vi argumentere for at det er viktig å ta hensyn til følgende punkter:

1. *Informasjonsmengde*
2. *Layout*
3. *Antall læringsmål*
4. *Antall oppgaver – differensiering*
5. *Fagpresentasjon*

Med utgangspunkt i arbeidsplaner fra PISA+-studien vil vi nå drøfte disse fem punktene. Vi vil særlig relatere diskusjonen til én bestemt arbeidsplan for en av de niendeklassene (9K) som deltok i denne studien. Underveis vil vi også komme med enkelte forslag til forbedringer med tanke på å gjøre arbeidsplaner mer lesevennlige for elevene.

1. Informasjonsmengde

I tillegg til å informere om læringsmål, arbeidsoppgaver, arbeidsmetoder og vurderingsformer, inneholder mange arbeidsplaner ulike beskjer

og påminnelser til elever og foreldre. Noen av de arbeidsplanene vi har gjennomgått, består derfor av opptil åtte tettekrevne sider! Elever må ha god lesekompetanse for å kunne orientere seg i slike omfattende planer. Mange elever har dessverre ikke det, og arbeidsplanene vil da framstå som både uoversiktlige og vanskelig tilgjengelige. Spørsmål man bør stille seg er for eksempel: Bør man skille mellom arbeidsplan og informasjonsbrev for slik å redusere omfanget av planen? Er språket som benyttes unødvendig komplisert? Kan det forenkles uten at det går ut over det faglige presisjonsnivået?

2. Layout

Arbeidsplaner inneholder som regel en form for nivådeling/differensiering (1), en beskrivelse av læringsmål (2) og en oversikt over arbeidsoppgaver (3). Hvis arbeidsplanene preges av en uoversiktlig struktur, samt upresise overskrifter og benevnelser, kan det være vanskelig å skille disse tre elementene fra hverandre. Figur 1 viser naturfagdelen fra arbeidsplanen til klasse 9K.

I figur 1 ser vi at de ulike nivåene i planen blir kalt Mål. Under overskriftene Mål 1 og Mål 2 følger så de gjeldende læringsmålene. Problemet med denne planen er at Mål også brukes som overskrift for de oppgavene elevene skal utføre i løpet av perioden. Når nivåer, læringsmål og oppgaveoverskrifter får samme betegnelse, vil det for mange elever være vanskelig å skille mellom disse tre elementene.

Selv om mange av arbeidsplanene inndeler læringsmål og oppgaver i relasjon til en tredelt nivåløype, observerte vi ofte at fagene innenfor en plan hadde ulik inndeling. Mens noen av fagene benyttet tredelte, vertikale kolonner for både mål og oppgaver, brukte andre fag denne kolonneinndelingen bare for målene. Flere arbeidsplaner er på denne måten preget av en uregelmessig indre struktur. Figur 2 viser matematikkdelen fra arbeidsplanen til klasse 9K.

I figur 2 er mål og arbeidsoppgaver for matematikkfaget inndelt i tre nivåer. Først er læringsmålene delt i tre nivåer, deretter opplyses det om felles arbeidsoppgaver før det til slutt gis oppgaver relatert til de tre nivåene. Ser en nøye etter, er nivåløypene for læringsmålene inndelt på en annen måte enn

Natur- og miljøfag	
Tema: Lys og liv, fotosyntesen	
Mål 1 - Vite litt om energi. - Vite hva som er bladenes oppgave. - Vite litt om hvor plantene henter energien fra. - Kunne forklare fotosyntesen ved hjelp av bildet nederst på side 299.	Mål 2 - Mål 1 +: - Kunne fotosyntesens kjemi. - Vite hvordan sammenhengen er mellom lyset og organismene i et økosystem.
Arbeidsoppgaver:	
Mål 1: Lese side 293–305 Forsøk og fakta. Innleveringsoppgave: - Fullfør tokolonnotatarket som blir utlevert tirsdag 20. sept. Bruk egne ord i forklaringene. - Tegn tegningen nederst på side 299 og lag en forklaring av bildet med egne ord.	Mål 2: Lese side 293–305 Forsøk og fakta. Innleveringsoppgave: - Fullfør tokolonnotatarket som blir utlevert tirsdag 20. sept. Bruk egne ord i forklaringene. - Gjør oppgave 26 side 307.
Oppgavene gjøres på eget ark og leveres før høstferien.	Oppgavene gjøres på eget ark og leveres før høstferien.

Kilder: Forsøk og fakta, <http://www.energiveven.no/fotosyntesen.html>

Figur 1. Utdrag av en arbeidsplan fra PISA+, natur- og miljøfag, klasse 9K.

nivåløypene for arbeidsoppgaver. Dette gir en uregelmessig og rotete layout. Det blir vanskelig å følge valgt løype fordi inndelingen er skjev. Et annet aspekt ved denne arbeidsplanen er at mens matematikkdelen har en tredelt nivåinndeling for både mål og oppgaver, har naturfagdelen en todelt nivåløype hvor arbeidsoppgavene er mer identiske (se figur 1).

Norskdelen av den samme arbeidsplanen er vist i figur 3. I likhet med matematikk benyttes det her en tredeling av målene, men i norsk er alle arbeidsoppgavene de samme, uansett nivå.

Når det gjelder de andre fagene i denne arbeidsplanen, ble det i liten grad foretatt noen differensiering i form av nivåer. Problemet med at de ulike fagene har så forskjellig struktur, er at planen blir uoversiktlig og dermed vanskeligere å tolke og forstå. Det vil derfor være en utfordring for lærerteamet/skolen å forsøke å komme til

Matematikk		
Tema: Ligninger		
Mål 1 - Vite hva likhetstegnet, =, betyr. - Vite hva vi mener med en «ukjent». - Klare å løse ligninger med et x-ledd. - Klare å sette prøve på svaret.	Mål 2 - Samme som mål 1 + - Løse ligninger med flere enn ett x-ledd. - Løse ligninger der x er multiplisert med et tall. - Kunne løse enkle tekstoppgaver med ligning som løsningsmetode.	Mål 3 - Samme som mål 1 og 2 + - Løse ligninger der x er dividert med et tall.
Arbeidsoppgaver: Dette skal alle gjøre: gå inn på skolens hjemmesider, på elever, på repetisjon og korte forklaringer, videre på vi på vindusrekka sine sider, gå på algebra, les hva som står om de 7 første emnene til venstre. Bruk disse sidene til å få en god måloppnåelse.		
Mål 1 Gjør følgende oppgaver: 1.2 a, b - 1.3 a, c, e, - 1.5 a, c, f - 1.6 a, c, e - 1.26 a, b, c, d, e, f - 1.31 a, c, e, g - 1.32 - 1.35 a, h, c.	Mål 2 Gjør følgende oppgaver: 1.2 a, b - 1.5 b, d, f - 1.7 a, c, e - 1.57 d, e - 1.58 - 1.59 - 1.60 a, c, e - 1.63 a, c, 3.	Mål 3 Gjør følgende oppgaver: 1.2 a, b - 1.6 b, d, f - 1.8 a, d, e - 1.11 a, b, c - 1.12 d, e, f - 1.77 a, b, c, d - 1.80 - 1.88 Prøv deg gjerne på flere av tekst-oppgavene på side 37 - 38 - 39.

Figur 2. Utdrag av en arbeidsplan fra PISA+, matematikk, klasse 9K.

Norsk		
Tema:		
Mål 1 - Kunne forklare hvordan en artikkel er bygd opp. - Kunne skrive innledning til en artikkel.	Mål 2 - I tillegg til mål 1: - Kunne disponere en artikkel og forklare hvordan du tenker når du skal strukturere teksten.	Mål 3 Dette formulerer du selv!
Arbeidsoppgaver: Lese s. 225-249 med hovedvekt på stoffet som omhandler «drøfting» og artikler Oppgaver 7; (8) 9; 10; 11, 12-(jobbes mye med, skal leveres).		

Kilder: Pegasus, bruk aviser/blader og finn artikler du finner interessante

Figur 3. Utdrag av en arbeidsplan fra PISA+, norsk, klasse 9K.

enighet om hvordan planen skal se ut, hvordan layouten skal være og hvordan eventuelle nivåløyper skal markeres. Dersom man lykkes i å gi de ulike fagene det samme oppsettet i arbeidsplanen, det vil si en felles indre struktur, vil arbeidsplanen framstå som mer lesevennlig og forståelig for alle elever. Man bør også skille nivåløyper, læringsmål og arbeidsoppgaver fra hverandre begrepsmessig. Betegnelsen Mål bør kun brukes i tilknytning til aktuelle læringsmål, så får en heller finne andre benevelser for oppgaver og løyper/nivåer.

3. Antall læringsmål

Går vi tilbake til matematikkdelen av arbeidsplanen for klasse 9K (figur 2), ser vi at nivå 2 inneholder alle læringsmålene fra nivå 1, pluss tre nye mål. Videre inneholder nivå 3 alle læringsmålene fra nivå 1 og nivå 2, pluss et eget mål for nivå 3. Her er det altså formulert spesifikke læringsmål for de ulike nivåene, hvilket i utgangspunktet er bra. Det er imidlertid et spørsmål om ikke målene bør spesifiseres for hvert nivå. I denne planen må elevene forholde seg til læringsmål fra nivåer de selv ikke har valgt.

Et annet viktig aspekt er antallet læringsmål. Er det gunstig at noen elever, spesielt de som har valgt nivå 3, skal forholde seg til seks eller sju læringsmål i ett bestemt fag i løpet av to uker? Opereres det med et tilsvarende antall læringsmål i de andre fagene, kan elever ende opp med å skulle tilegne seg 30 til 40 læringsmål i løpet av en periode! To til tre læringsmål per fag er nok mer ideelt. I tillegg bør man vurdere om elever som arbeider på nivå 2 og 3 trenger å tilegne seg absolutt alle læringsmålene som gjelder for nivå 1. Kanskje bør de heller bli utfordret med færre og mer avanserte læringsmål? Ettersom det skal være enkelt for elevene å holde oversikten over hvilke læringsmål som gjelder i hvert fag, er det, som tidligere nevnt, også viktig å reflektere over plasseringen av disse i selve planen.

4. Antall oppgaver – differensiering

Mange arbeidsplaner er inndelt i tre nivåer, men ofte er forskjellen mellom disse nivåene kun knyttet til mengde oppgaver og ikke type oppgaver. Med dette mener vi at elever som jobber på nivå 2 eller 3, bare tilbys flere oppgaver av samme type og samme vanskegrad som elevene på nivå 1. Selv om mengdetrening innenfor noen fag kan være viktig, bør ikke forskjellen mellom de ulike nivåene

bare bestå i antall oppgaver. Som nevnt i avsnittet over er det viktig at elever som har valgt nivå 2 eller nivå 3, også blir utfordret med mer avanserte oppgavetyper og problemstillinger.

5. Faginformatjon

Punkt 5, oversiktlig faginformatjon, er i likhet med punkt 1 og 2 knyttet til arbeidsplanens lesbarhet. Mange arbeidsplaner har informasjon tilhørende ett bestemt fag spredt over to sider. Det betyr for eksempel at fagoverskrifter står på en side, mens nivåinndeling, læringsmål, oppgaver og eventuelt annen informasjon følger på neste. En slik oppdeling blir for mange elever både rotete og uoversiktlig og kan gjøre det vanskelig å finne frem til relevant informasjon, samt følge egen nivåløype. Vi mener derfor det er viktig at all informasjon om et bestemt fag presenteres på samme side.

For å oppsummere vår argumentasjon: En arbeidsplan preget av mye tekst, en uregelmessig indre struktur og rotete layout kan framstå som vanskelig tilgjengelig for mange elever. Spesielt kan elever med svak lesekompetanse få problemer med å forstå hva de skal gjøre. Et høyt antall læringsmål og endeløse kolonner med oppgaver kan også svekke elevenes læringsmotivasjon. Med forholdsvis enkle grep kan dette forbedres. Vi håper at de fem punktene vi her har drøftet, kan inspirere til debatt om arbeidsplanens innhold og struktur, slik at den kan fungere bedre som læringsverktøy for alle elever.

REFERANSER

BERGEM, O. K., OG DALLAND, C. (2010). *Arbeidsplaner, læringsmål og vurdering. Hva gjør vi?* Oslo: Universitetsforlaget.

BØ, I. OG HELLE, L. (2002). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi.* Oslo: Universitetsforlaget.

CARLGREN, I., KLETTE, K., MYRDAL, S., SCHNACK, K., OG SIMOLA, H. (2006). Changes in Nordic teaching practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 301-326.

ELEVUNDERSØKELSEN (2009). *Elevene svarer. Analyse av Elevundersøkelsen 2009.* Utdanningsdirektoratet.

HAUG, P. (2007). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar Forlag AS.

KLETTE, K. (2007A). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91, 344-358.

KLETTE, K. (2007B). Arbeidsplaner som læringsverktøy – utfordringer og dilemmaer. *Bedre skole*, 4, 41-43.

KLETTE, K., LIE, S., ØDEGAARD, M., ANMARKRUD, Ø., ARNESEN, N., BERGEM, O. K. & ROE, A. (2008). *PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen.* Oslo: Norges forskningsråd.

MOEN, K. G. (2004). *Nye arbeidsplaner for den aktive elev.* Otta: KGM-Produksjons.



Ole Kristian Bergem, Ph.D, er forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo. Han har deltatt i flere av de store forskningsprosjektene som har ligget under dette instituttet, som PISA+, TIMSS og PISA. Bergem har flere års undervisningserfaring fra grunnskolen.



Cecilie Dalland er for tiden stipendiat ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Hennes PhD-arbeid er knyttet til elevers strategier ved bruk av arbeidsplaner. Hun har tidligere skrevet en masteroppgave om utforming av arbeidsplaner, formulering av læringsmål og læreres målfokus i undervisningen. Hun har ti års undervisningserfaring fra grunnskolen i Oslo.



Mitt første år som lærer i Oslo

■ AV RAGNHILD HERGUM

En ung og fersk lærer forteller om sine første erfaringer i skolen. Til tross for at elevene var ganske vanlige elever og ledelsen ved skolen viste forståelse og støttet henne som ny lærer måtte hun spørre, var det virkelig slik yrket var ment å være?

Jeg har jobbet fram et undervisningsopplegg om Norges samiske folkeslag. Power-point'n surrer og går og viser stemningsfulle bilder av glade samebarn i bunad. Jeg tar fram en tekst jeg vil lese høyt, som handler om samenes reindrift. Oppå en tom elevpult sitter jeg og leser teksten, sakte og med innlevelse, ser at elevene sitter musestille og følger med på hva jeg leser. Tror jeg. Jeg hører noen elever knise og tenker at nå, Ragnhild, nå har du elevene i din hule hånd. Dette liker de. De synes til og med at jeg er litt morsom! Jeg hører noen kravle under pulten jeg sitter på. Hva er dette? Jeg slutter å lese, ser under pulten og ser at der sitter to av gutta i klassen. Snipp og Snapp – de har ikke lært mye om reindrift i sameland denne timen, men heller brukt tiden på å snike seg under pulten min uten at jeg har merka noe som helst. Klassen bryter ut i latter. Gutta under pulten gapskratter, legger seg langflate på gulvet

og nærmest spreller av begeistring. De greide det! De lurte læreren trill rundt! Jeg humrer og sukker. Dette tar jo aldri slutt. Det er nemlig ikke første gangen at noe lignende skjer. Jeg er ennå ikke vant til denne barnehumoren og skjønner ikke helt hva som er så innmari morsomt med å lure læreren hele tiden. Jeg prøver å få elevene til å reise seg opp, men de ligger der tunge som bly og soler seg i glansen når hele klassen ler. Plutselig begynner en annen elev å leke Tigergutt. Han hopper rundt i håp om å få samme oppmerksomhet som gutta under pulten. Tre av jentene springer knisende ut døra for å gå på do og lar døra stå på vidt gap slik at hele skolen (!) kan høre hvordan vi har det i 5. klasse. Så hva gjør jeg? Jo, jeg trekker pusten, hever stemmen, retter opp ryggen og forsøker å være myndig, nok en gang. «Nå er det nok!», sier jeg og sender drepende blikk til hele gjengen, og klassen ler – enda høyere.

Dette er en helt vanlig arbeidsdag i august 2009. Situasjonsbeskrivelsen ovenfor har begynt å bli hverdagskost. Jeg har jobbet som lærer i ca. tre uker og forstår ikke hvordan jeg skal komme meg igjennom dagen uten å bli motløs og sint. Å finne ut hvem jeg selv var som lærer var, som dere skjønner, ingen enkel utfordring. Gode råd er dyre og vanskelige å finne fram til når man har lite erfaring.

Heldigvis, jeg kjemper ikke lignende kamper lenger, og nå synes jeg at jeg har verdens herligste elever. Gutta under pulten har jeg i min hule hånd, og humorkoden deres har jeg knekt. Den kommende historien om da jeg fikk jobb i 5. klasse på Svendstuen skole og skulle være lærer på et trinn, som ifølge rektor hadde lite utfordringer og få vanskelige elever, er altså ingen avslørende historie om læreryrkets bakside. Historien beskriver kun noen klassiske utfordringer, noen hjertesukk, men også noen gleder fra en nyutdannet lærer på 26 år.

Tid som ikke strekker til

I perioden fra august og fram til juleferien jobbet jeg i gjennomsnitt 50–70 timer i uken, fra halv åtte om morgenen til kl. 18–20 om kvelden. Søndag var ingen fridag, og jeg kunne ikke forstå hva de andre lærerne gjorde for å ha fri. Jeg var lite blant venner av den enkle grunn at jeg la meg klokka halv ni om

kvelden! Jeg var ofte syk og måtte sende vikarer undervisningsopplegg i feberhus.

På spørsmålet fra bekymrede venner om jeg var alt for perfektjonistisk, svarte jeg at ikke et eneste undervisningsopplegg var planlagt ned til minuttet. Jeg har heller aldri tatt opp min egen stemme på kassett for å høre om den høres myndig og læreraktig ut. Kanskje skulle jeg ha gjort nettopp dette, og dermed fulgt råd fra tidligere praksislærere, men døgnet har ikke nok timer til slikt flisespikkeri. Mange undervisningstimer har i stedet vært planlagt ned til tre enkle stikkord og noen sidetall til en lærebok.

En dag i høst oppsøkte jeg ledelsen for å spørre om det var slik yrket var ment å være. Var det meningen at jeg skulle gjøre så mange forskjellige oppgaver? Brukte jeg tiden min rett? Var jeg altfor nøye? Jeg syntes at yrket, slik jeg hadde opplevd det til da, hadde mengder av arbeidsoppgaver jeg aldri hadde hørt om verken i praksis eller på lærerskolen.

De første månedene

I store deler av mitt første år som lærer opplevde jeg sjelden å brenne for noen av undervisningsoppleggene mine. Jeg fant raskt ut at jeg ikke kunne legge ned like mye jobb i alle fag. Alle kreative opplegg jeg hadde laget ute i praksis i studietiden, måtte legges bort til fordel for enklere arbeidsoppgaver. Jeg ble rådet til å «slure» mer for å kunne rekke over alle arbeidsoppgavene, men selv det opplevdes som krevende. Uten erfaring var det vanskelig å gjennomføre jobben halvveis. Jeg visste jo ikke hvordan «helveis» kunne være.

Utpøving av lærerrollen

De første månedene jobbet jeg mye med å finne en lærerrolle jeg kunne leve med og trives med. Som student hadde jeg alltid en praksislærer i nærheten som hadde den autoriteten jeg ikke hadde for å få



ro i klassen. Nå sto jeg alene og uten anelse om hvordan jeg skulle bli oppfattet som klassens leder. Her hjalp det *ikke* å kunne pedagogiske teorier. Mine nye elever, som jeg på forhånd hadde blitt fortalt at var snille og greie barn, skiftet totalt personlighet i mitt nærvær. De skulle til enhver tid teste hvor grensene gikk. Fra en kollega fikk jeg råd om å være streng og myndig, men det er jo begrenset hvor lenge det virkemidlet fungerer. Noen dager hadde jeg ikke stemme igjen når dagen var over. Jeg prøvde det meste: brølte, var streng, prøvde å være konsekvent, og jeg innførte regler som alle skrev under på. Det var et spektakkel uten like, og både jeg og elevene ble slitne.

Denne jobben måtte jeg bare stå i og løse på egen hånd! Ingen andre enn meg selv kunne vinne kampen og bli sjef i klasserommet. De som kjenner meg, vet at jeg er ikke typen til verken brøling eller kjefting. Jeg fant til slutt ut at det ikke nyttet å bare kjeffe eller diskutere med elever om hvem som hadde rett. Det hjalp heller aldri å rope noen elevers navn høyt i håp om at de skulle slutte å tøyse. I denne perioden snakket jeg mye med kolleger om hva jeg kunne gjøre. De avdramatiserte det hele, sa at jeg bare måtte stå i det, og at elevene sikkert var litt greiere i morgen. Og slik ble det. De har blitt greiere for hver dag, og i dag kan jeg bare sende et blikk til de elevene det gjelder – så forstår de hva jeg mener! Det er ikke nødvendigvis kjefting som skal til. Likevel – en maktkamp om hvem som skulle være klassens leder – det måtte jeg gjennom først.

Mine personlige mentorer

Jeg har vært heldig dette året som har hatt gode kolleger som mer enn villig stiller opp for å hjelpe og å samarbeide med meg. Mye av redningen har også vært at jeg har foreldre som begge jobber innen forskning og utdanning. Min mor har god

kjennskap til hvordan det er å jobbe på en skole og telefonsamtalene har vært mange, lange og gode. Fra både foreldre og kolleger har jeg fått hjelp til å disponere tiden min rett og fått råd om hva det var verdt å bruke energien min på. De har hørt på hva jeg tenker om undervisningsoppleggenes dybde, innhold og kontinuitet, og de har gitt meg tips i arbeidet. Det er ingen tvil om at det har vært bra å ha noen å rådføre seg med. Dette har vært med på å kvalitetssikre den jobben jeg har gjort, samtidig som den har bidratt til engasjement i eget arbeid.

Forsterket lærerutdanning

Å være nyutdannet lærer i Oslo kommune har gitt meg en unik mulighet til å delta på et 50-timers kurs i Utdanningsetatens regi i løpet av ett år. Kurset har blitt holdt av kjente foredragsholdere som Thomas Nordahl, Majorstue teamet, ansatte fra Brusetkollen skole, Stavros Luoca, Astrid Søggen, samt flere andre. Jeg har slukt hvert ord som har blitt sagt. Jeg har grublet over innholdet og blitt inspirert til å prøve ut nye systemer og teorier i praksis. Ansatte fra Brusetkollen og Majorstue teamet har lært meg hvordan jeg bygger gode relasjoner og et godt klassemiljø ved å bruke positiv forsterking. Andre kursholdere har fått meg til å være kritisk til egen praksis fordi de har lagt fram den norske skolens store fallgruver og pekt på andre lands skolesuksess. Noen kursholdere har presentert lærerroller jeg kan leve og trives med, og der jeg ikke bare trenger å stå rakrygget og bruke kjeft på elevene.

Min viktigste oppgave som lærer adopterte jeg av en annen kursholder, Håvard Tjora, læreren fra TV-serien *Blanke ark*. Han målte egen suksess gjennom elevenes prestasjoner og trivsel i klasserommet. Dersom han så at det var mangel på noe av dette, forandret han sine undervisningsstrategier for å oppnå det han mente var viktig.

Systemer til hjelp i tidsklemma

Jeg liker ikke å gjøre ting halvveis, og som Håvard Tjora liker jeg at det som blir gjort av arbeid, skal gi gode resultater. Jeg har brukt mye tid på å lage systemer for å lykkes med dette. Hvordan kunne alle mine 55 norskelever vite hva de måtte jobbe med for å bli flinkere? Og hvordan kunne jeg planlegge undervisning samtidig som jeg rettet arbeid? Det hele burde vel henge litt sammen? Å lage gode og meningsfulle undervisningsopplegg som sørger for kontinuerlig læring, oppnår jeg først og fremst ved å jobbe systematisk og målbevisst. Dette var krevende for meg som ny lærer. Det var så mange faktorer jeg måtte ha et bevisst forhold til som aldri før hadde streift meg en tanke. Hvilke oppgaver skulle jeg gi de elevene som ikke hadde fått til den eller den prøven? Og er det normalt at noen elever svarer slik eller slik når de er så gamle? Pulten min så ut som et kaos, men papirbunkene var i virkeligheten en del av et komplekst system som etter hvert skulle hjelpe meg i å lykkes.

Bevissthet om valg av oppgaver og metoder

En annen utfordring når man er ny som lærer, er å utvikle et godt og kritisk blikk til læreverk, arbeidsoppgaver og arbeidsmetoder. I løpet av fire studieår hadde vi én dag der vi vurderte ulike lærebøker. Det var interessant å diskutere hvilke oppgaver som var gode eller dårlige, men hva de forskjellige oppgavene faktisk var ment å måle, var nærmest lagt fram som en digresjon i utdanningen. Utfordringer jeg blir stilt overfor hver eneste dag som lærer, er jo nettopp å finne gode oppgaver til elevene mine. Samtidig må jeg også vite hva og hvorfor jeg gir disse oppgavene. Jeg må lære meg å tolke det komplekse i en arbeidsoppgave og kunne si noe om hensikten bak oppgaven, både til foreldre som lurte og til elevene selv.



Frustrasjoner og hjertesukk

Oppi det hele har jeg diskutert med meg selv fram og tilbake om Utdanningsetaten i Oslo sitt vurderingsskjema VFL (vurdering for læring) er en god vurderingsrubrikk eller ikke. Dette skjemaet, som skal gi hver elev en skriftlig halvårsrapport i fem fag, har vært Oslo kommunes bidrag til innføring av målbasert læring satt i system. Skjemaet skal fylles ut en gang i halvåret og skal gi hver elev nye mål til neste semester i hvert fag. I forkant av hvert skjema måtte jeg kartlegge og teste elevene, og resultatene skrev jeg inn i skjemaet med påfølgende nye tilpassede mål.

Jeg skrev VFL-skjemaer til 55 elever i norsk, 27 elever i engelsk og 20 elever i sosial kompetanse. Før jul brukte jeg rundt 2–3 timer på hvert skjema. Morgener, ettermiddager og helger ble i et par måneder brukt på å lete fram gamle gloseprøver og finne gode formuleringer som virket meningsfulle å skrive ned. For å være ærlig, dette var et gnagsår som lå og ventet i ukene før jul og sommer og som tok umenneskelig mye tid, og som jeg personlig mener gir lite læringsutbytte for elevene. I periodene da jeg skrev VFL, brukte jeg enda mindre tid til forberedelser, hadde mer uro i timene og fikk elever som havnet i flere konflikter ute i friminuttene. Jeg klarte ikke å strekke til som lærer,

og jeg fikk ikke skapt den roen og det klimaet jeg ønsket. Jeg fikk ikke fulgt opp alle lekser, og jeg var stressa og sliten. Jeg måtte kontakte skolens ledelse og si at jeg fikset ikke alt dette på en gang. Jeg fikk avspasere noen undervisningstimer i uken for å sitte på kontoret og skrive, og jeg var selvsagt takknemlig for det.

I etterkant av utviklingssamtalene ga jeg elevene i lekse å vurdere hvordan de syntes det gikk å arbeide med de individuelle målene sine. Hver gang lekse ble gitt, fikk jeg flere beskjeder på mail eller i meldingsboken dagen etter som så omtrent slik ut: «Beklager, vi har mistet eller rotet bort VFL-skjemaet. Derfor fikk ikke Per gjort lekse sin denne gangen.» Jeg svelget tungt da jeg faktisk forsto at det var meg selv som hadde lært mest av å skrive disse skjemaene. På seks måneder visste jeg så å si alt om 55 elevers læringsstrategier og forutsetninger for læring. Problemet var bare at verken foreldre eller elever hadde noe som helst forhold til alle ordene jeg hadde skrevet.

Arbeidsomt, utfordrende, men veldig moro

Jeg ser virkelig betydningen av å ha faglig spisskompetanse. Det gir meg trygghet. Jeg ser også at det er en stor hjelp å høre andre pedagogers syn på lærerrollen i en skole som ønsker faglig fremgang. Kursingen jeg har vært på dette året, har vært en stor gave, og jeg føler meg privilegert som får være en av dem det blir stilt store krav til i samfunnet. Jeg ser nytten av å ha en skoleleder som pusher lærere til å yte sitt aller beste og dokumentere arbeidet sitt, men jeg setter også spørsmålsteget ved metodene som blir brukt. Som nyutdannet vil noen si at jeg har lite bakgrunn for mine utsagn, men jeg kjenner døgnetts timer like godt jeg som alle andre. Jeg ser at jeg har en krevende jobb i et krevende samfunn, men tross alt liker jeg den veldig godt!

Mitt første år som lærer er gjennomført. Min arbeidskondis har nådd nye høyder, og i skrivende stund avspaserer jeg i 9 ½ uke uten dårlig samvittighet og med et smil om munnen. Jeg har i ett år vært yngst og mest uerfaren. I studietiden fikk jeg prøve meg i rollen som selger i en jobb jeg hadde i en klesforretning. Denne rollen har jeg, med stor fordel, tatt med meg på flere foreldremøter for å overbevise tilhørerne om hva jeg står for, hva jeg har gode erfaringer med, og så videre. Det har fungert fint! Men når alle foreldre, lærere og elever har gått hjem, har ikke «valpen i meg» vært langt unna. Ett eksempel er at jeg, på tross av mine 60 studiepoeng i musikk, brast i tårer da rektor en dag i høst spurte meg om jeg kunne spille bursdags-sangen på piano til en av de ansatte som fylte år. Det ble ingen akkompagnering til bursdagsbarnet denne dagen! Rektor, som hadde vært borti nyutdannede lærere før, har heldigvis gitt meg flere sjanser til å vise hva jeg kan. I dag humrer jeg godt over hendelsen og føler meg bedre rustet. Jeg har spilt bursdagssangen mange ganger dette året for sangglade elever og forlegne bursdagsbarn. I dansetempo, springetempo og i hviletempo. På tross av slit, svette og (noen få) tårer er jeg ikke en av dem som søker meg bort fra læreryrket på grunn av arbeidsmengden, arbeidstidsavtaler eller utfordringer jeg ikke kan leve med. Jeg har nemlig mange planer som skal gjennomføres til høsten.



Ragnhild Hergum har lærerskole med fordypning i musikk og norsk og arbeider som lærer på Svendstuen skole i Oslo. Her underviser hun i fagene norsk, musikk, kunst & håndverk og RLE.

Skikkethetsvurderingens roller – et eksistensialistisk perspektiv

■ AV NINA CARSON OG ELISABETH BRUN

Alle høyskoler og universiteter som utdanner lærere, skal vurdere om den enkelte student er skikket for læreryrket. I denne skikkethetsvurderingen kan studenter, praksislærere og lærerutdannere innta ulike roller, og disse rollene blir her belyst ut fra et eksistensialistisk perspektiv. Et viktig spørsmål er om det kun er i praksisperiodene studentenes skikkethet skal vurderes.

Denne artikkel bygger på en studie utført blant faglærere og praksislærere ved Høgskolen i Bergen (Carson og Brun 2009). Informantene ble spurt om hvordan de tenker om skikkethetsvurdering i høyere utdanning.

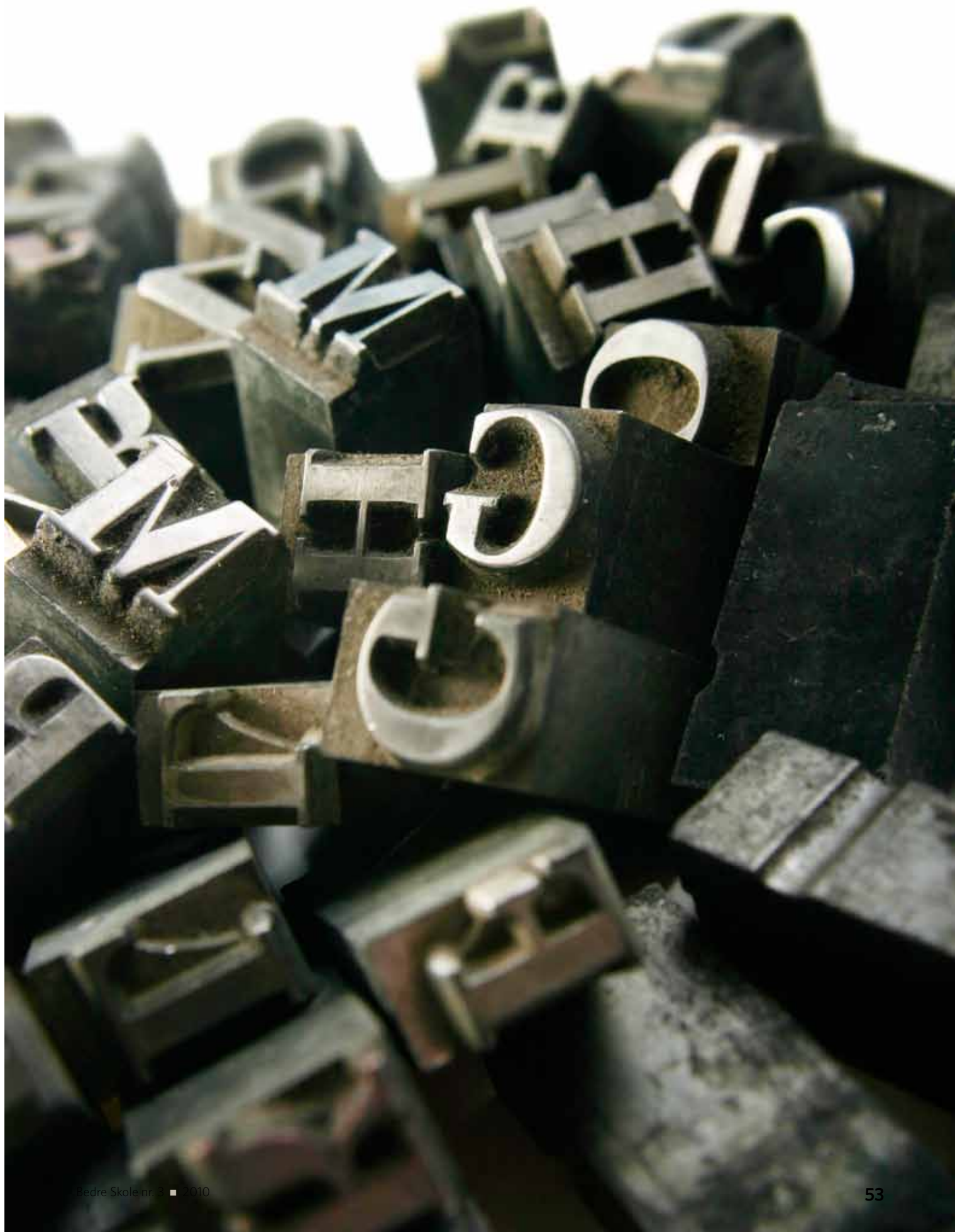
Alle høyskoler og universiteter som utdanner lærere, skal vurdere om den enkelte student er skikket for læreryrket. Dette er nedfelt i Lov om universiteter og høyskoler paragraf 4–10 (Kunnskapsdepartementet 2005). Alle lærere i barnehage, skole og på høyskole og universitet har ansvar for å gjennomføre denne vurderingen. Det skilles mellom løpende og særskilt skikkethetsvurdering. Løpende skikkethetsvurdering av alle studenter ved lærerutdanningene skal foregå gjennom hele studiet. Den særskilte skikkethetsvurderingen trer i kraft når det reises tvil om en student er skikket for læreryrket. Studentenes skikkethet skal

vurderes etter bestemte kriterier (Kunnskapsdepartementet 2006 b, se også faktaboks).

En transcendent eller immanent lærerrolle

I vårt arbeid med å tolke materialet ga Simone de Beauvoirs begrep immanent og transcendent (de Beauvoir 2000) oss en ny og spennende forståelse av skikkethetsvurderingen. Dette perspektivet bruker vi til å utvikle nye begreper. Vi benytter begrepene lærer og lærerrolle om begge gruppene i studien: faglæreren og praksislæreren.

Andre forskere har også latt seg inspirere av de Beauvoir. Kari Søndena (2002) ser i sin doktoravhandling på refleksjonens betydning i førskolelærerutdanningen, og legger til grunn data fra veiledningssamtaler mellom praksislærer og student. Hun skiller mellom immanent og transcendent refleksjon, der immanent refleksjon beskrives som



en passiv form for refleksjon. Transcendent refleksjon, blir beskrevet som en overskridende og aktiv form for refleksjon. Søndena finner et mønster av immanent refleksjonsdiskurs i veiledningssamtalene, det vil si at veiledningen ikke førte til nytenkning for studenten. Flere av lærerne i denne studien hevdet at det å være skikket handler om studentens evne til å tilpasse seg lærerrollen.

Roller og rollekonstellasjoner

Vi knytter i det følgende dette utsagnet til de filosofiske begrepene transcendent og immanent og til de systemteoretiske begrepene lineær og sirkulær forståelse.

De Beauvoir utviklet begrepene immanent og transcendent frihet. Transcendens betyr det overskridende og det aktive. Immanens betyr det iboende og det passive. De Beauvoir hevdet at mennesket er transcendent, fordi det ved hjelp av frihet stadig overskrider sine tidligere erfaringer. Overskridende frihet betyr i vår kontekst at studenten får mulighet til å forholde seg til en splittelse mellom det å være situert i den konkrete og sosiale virkelighet og friheten eller muligheten til å overskride de gitte betingelsene. Dersom studenten ikke klarer å forholde seg til denne splittelsen, kan hun bli et offer for den konkrete og sosiale virkelighet fordi hun ikke erkjenner sin medvirkning og sitt ansvar. Dette kan føre til at hun tilpasser seg uten motforestillinger til de krav og forventninger hun møter i utdanningsinstitu-

sjonen. Vi kan si at studenten inntar en immanent, passiv studentrolle. Denne væremåten representerer en lineær tilnærming til det komplekse sosiale systemet som studenten er en del av. Spørsmål som «Hvordan kan jeg tilpasse meg som student for å komme igjennom utdanningen, og hvilken atferd vil dette kreve av meg?» vil være aktuelle innenfor denne lineære tenkemåten. Spørsmålet er om studentens tilpasnings- og endringsvilje kan bli så stor, at hun blir utydelig i sin pedagogiske praksis. Studenten kan bli usynlig og vil helst være i fred slik som det kommer til uttrykk i følgende utsagn fra lærer Torill: «Jeg opplever at studenten har nok med seg selv». I sin ytterste konsekvens kan dette føre til at studenten ikke fremstår som en tydelig rollemodell, fordi hun mister seg selv i bestrebelsen etter å tilpasse seg. I møte med en immanent lærerrolle vil studenten bekrefte lærerens pedagogiske praksis, og læreren vil ikke stille spørsmål ved studentens skikkethet.

Inntar derimot læreren en transcendent lærerrolle, vil hun utfordre studenten til overskridende refleksjon i veiledningen. Dersom studenten ikke makter å bli tydeligere i sin pedagogiske praksis, kan det bli reist tvil om hennes skikkethet ut fra paragraf 3c:

... studenten unnlater å ta ansvar som rollemodell for barn og unge i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet 2006b).



Dersom studenten erkjenner den sirkulære forståelsen av samspill, det vil si forstår at det er et gjensidig samspill mellom seg selv og omgivelsene, og at hun selv må ta ansvaret for dette, vil hun ikke lenger innta en offerrolle. Med offerrolle i denne sammenheng menes at studenten ikke erkjenner sin medvirkning for egne handlinger og sitt ansvar for disse. Hun skylder på utenforliggende årsaker til at hun for eksempel stryker i praksis.

Dette kan i henhold til eksistensiell tenkning føre til en frihetsfølelse som igjen kan frigjøre energi. Hun vil kunne overskride de gitte betingelsene ved å stille spørsmål ved vedtatte sannheter på en konstruktiv måte. Studenten vil kunne innta en transcendent studentrolle. Hva skjer med denne studenten i møte med ulike holdninger hos lærerne? Vil studenten kunne bidra til en transcendent undervisnings- og veiledningsdiskurs? Dette vil blant annet avhenge av om læreren inn tar en transcendent lærerrolle slik at de sammen kan overskride de gitte betingelsene og utfordre hverandre og medstudenter. Dersom studenten mestrer sitt ønske om å være grensesprengende og samtidig gir rom for medstudenter, kan hun bli en berikelse for undervisningen i barnehage, skole og på høyskole. Hun vil innta en transcendent studentrolle. Mestrer hun ikke dette og samtidig krever mye oppmerksomhet, kan medstudenter oppleve henne som en plage slik det kommer til uttrykk i følgende utsagn fra lærerutdanner Birgit: «Disse studentene kan bli nokså plagsomme i forhold til medstudenter».

Når studenten mangler evne til å ta hensyn til både lærerutdanner og medstudenter, kan det reises tvil om studentens skikkethet. I dette tilfellet kan vi si at skikkethetsvurdering er en vurdering av studentens evne til å tilpasse seg andre voksne, der tilpasning er en del av utviklingen av lærerrollen. Det er medstudenter som tar den største belastningen når det gjelder den mulige uskikkete studenten. Ifølge Gabrielsen (2004:78) leverer studenter tvilsmeldinger ved halvparten av lærer-institusjonene. 16 prosent av de registrerte meldingene kommer fra medstudenter. Det er kriteriet «studenten viser manglende vilje eller evne til å kommunisere og samarbeide med barn, unge og voksne» som hyppigst går igjen i disse meldingene.

Ubefag sett i lys av nærhetsetikken

Læreren kan imidlertid oppleve studentens grensesprengende utspill som ubehagelig og plagsomt for seg selv. Studenten kan utfordre læreren på hennes pedagogiske praksis og dette kan oppleves truende for hennes autoritet. Vi skal se dette i lys av nærhetsetikken (Løgstrup 1999). Nærhetsetikkens vektlegger jeg–du-forholdet. Løgstrup minner oss på hvordan vi i møte med andre mennesker holder en del av den andre personens liv i våre hender. Den etiske fordringen er taus, den må oppdages. Den etiske fordringen krever at vi må handle, ta standpunkt. Møtet med den andre vil innebære en forventning om å bli ivaretatt og i denne tilliten utleverer vi oss selv. Utleverer studenten seg mye, kan det medføre blottstillelse

Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning § 3. Vurderingskriterier for lærerutdanningene

1. Studenten viser manglende vilje eller evne til omsorg og til å lede læringsprosesser for barn og unge i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet.
2. Studenten viser manglende vilje eller evne til å ha oversikt over hva som foregår i en barnegruppe eller klasse og ut fra dette skape et miljø som tar hensyn til barn og unges sikkerhet og deres psykiske og fysiske helse.
3. Studenten unnlater å ta ansvar som rollemodell for barn og unge i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet.
4. Studenten viser manglende vilje eller evne til å kommunisere og samarbeide med barn, unge og voksne.
5. Studenten har problemer av en slik art at han/hun fungerer svært dårlig i forhold til sine omgivelser.
6. Studenten viser for liten grad av selvinnikt i forbindelse med oppgaver i lærerstudiet.
7. Studenten viser manglende vilje eller evne til å endre uakseptabel adferd i samsvar med veiledning.

og en sårbarhet som gir læreren mulighet for utnyttelse og misbruk av makt. Læreren er en faglig autoritet og har derfor definisjonsmakt i forhold til studenten. I møte med andre mennesker reduserer vi lett den andre til det vi selv kan forstå og fatte. Vi klarer ikke å ta inn over oss den andres forskjellighet og erkjenne at vi aldri kan forstå den andre fullt ut (Levinas 2004). Levinas hevder at empati er å anerkjenne den andres forskjellighet fra oss selv. Levinas regnes ikke som en eksistensialist. Vi refererer likevel til ham fordi han også benytter seg av begrepene transcendent og immanens for å beskrive vårt forhold til den andre. Vi må transcendere, overskride vårt forhold til den andres forskjellighet. Bare da kan vi anerkjenne den andre fullt ut.

Utfordringen for læreren vil være å se studentens utspill i lys av Levinas sin tenkning. Studenten som inntar en transcendent studentrolle, kan oppfattes som: «En liten verdensmester som har de fleste svarene ...» som en lærer Bente uttrykker det. Kan dette være et uttrykk for en ikke anerkjennende holdning til at studenten er forskjellig fra henne selv? Læreren må kunne tåle studentens forskjellighet. Det krever at hun er bevisst sitt subjektive felt, det vil si har adgang til sine egne tanker, følelser og opplevelser. Bare da kan hun forholde seg til studentens transcendent studentrolle og vurdere hennes skikkethet. Da vil hun også kunne erkjenne at den makten hun har, alltid vil være til stede. Spørsmålet som hun må stille seg, er hvordan hun bruker denne makten. Når det stilles spørsmål ved en students skikkethet, kan dette oppleves som et maktovergrep overfor studenten. Studenten opplever at det stilles spørsmål ved hele hennes personlighet, siden læreratferd ofte knyttes til identitet og personlige egenskaper (Ohnstad 2004:34). Læreren står overfor en genuin utfordring ved å erkjenne de faktorer som påvirker hennes vurdering av studenten.

Implikasjoner

Vi finner i vårt materiale fire ulike kombinasjoner av lærerutdannerrolle og studentrolle som har implikasjoner for utførelsen av skikkethetsvurderingen.

1. *Immanent lærerrolle – Immanent studentrolle*

Kombinasjonen immanent lærerrolle og immanent studentrolle kan føre til en lite overskridende holding til skikkethetsvurderingen. Verken lærer eller student setter spørsmålstegn ved lærerens og studentens pedagogiske praksis. De bekrefter hverandre gjensidig. Denne holdningen kan bidra til at det ikke stilles spørsmål ved studentens skikkethet.

2. *Transcendent lærerrolle – Immanent studentrolle*

Kombinasjonen transcendent lærerrolle og immanent studentrolle kan bidra til en overskridende holdning fra lærers side. Lærer utfordrer studenten på dennes pedagogiske praksis. Men studenten evner ikke å følge opp. I dette tilfelle kan det reises spørsmål ved studentens skikkethet.

3. *Immanent lærerrolle – Transcendent studentrolle*

Kombinasjonen immanent lærerutdannerrolle og transcendent studentrolle kan føre til at studenten utfordrer lærer på hennes pedagogiske praksis. Studentens grensesprengende utspill kan bli truende for lærer. Lærer kan stille spørsmål ved studentens skikkethet.

4. *Transcendent lærerrolle – Transcendent studentrolle*

Kombinasjonen transcendent lærerutdannerrolle og transcendent studentrolle kan føre til en transcendent holdning til skikkethetsvurderingen. Student og lærer utfordrer hverandre gjensidig. Begge bidrar til utvikling av den andres praksis. Denne rollekombinasjonen kan føre til at det ikke stilles spørsmål ved studentens skikkethet.

Disse rollekombinasjone er ikke konstante. En lærer kan skifte mellom å ha en immanent og transcendent lærerrolle i møte med forskjellige studenter. Det samme kan vi si om studenter i møte med ulike lærerroller. Erkjennelsen av ulike roller vil styrke skikkethetsvurderingen. Vi har til nå forholdt oss til lærernes møte med studenter. Vi ble nysgjerrige på om vi ville finne de samme rollene i lærernes *tenkning* rundt skikkethetsvurderingen.

Ulik tenkning omkring skikkethetsvurderingen

Vi fant i vår undersøkelse et skille mellom praksislærere og faglærere i tenkningen om skikkethetsvurderingen. Begge parter mener at det er i praksis vi ser studentenes skikkethet (Carson og Brun 2009). Vi finner en overvekt av transcendent lærerroller blant praksislærerne. De er overskridende i sin tenkning rundt skikkethetsvurderingen ved at de artikulere tydelig at de har kompetanse til å se studentenes skikkethet og at de utfordrer studentene gjennom veiledning. De har kompetanse til å se studentenes samhandling med barn og andre voksne. Noen praksislærere mener også at det er deres ansvar å sende tvilmelding selv om faglærerne ikke er enige. Praksislærerne som deltok i undersøkelsen, har lang erfaring med studenter i praksis. Vi hadde sannsynligvis fått et annet resultat dersom de hadde vært mer uerfarne.

Faglærerne inntar en mer immanent lærerrolle. Kun to av 30 mener at de kan vurdere studentenes skikkethet i undervisning og veiledning. Faglærerne som deltok i undersøkelsen, hadde også lang erfaring som lærerutdannere. Skyldes holdningen til skikkethetsvurderingen manglende kjennskap til vurderingsformen, eller har de ikke den kompetansen som kreves for denne type vurdering?

Ansvarsfraskrivelse

Analyse av materialet og erfaringer fra eget arbeid med skikkethetsvurdering har overbevist oss om at læreren gjennom sitt arbeid med skikkethetsvurderingen må være seg bevisst om hun inntar en transcendent eller immanent lærerrolle i forhold til ulike studentroller. Denne erkjennelsen kan bidra til å styrke vurderingsformen.

Forskjellen på praksislærernes aktive holding til skikkethetsvurderingen og faglærernes noe passive holdning kan få konsekvenser for utføringen av vurderingsformen. 28 av 30 faglærere mener at det kun er i praksis studentenes skikkethet kan sees. Dette kan tolkes som en ansvarsfraskrivelse ved at de overlater ansvaret til praksisfeltet. Der- som oppfatninger om at «det er i praksis en kan se studentens skikkethet» får overleve, kan det på sikt bety at faglærerne ved høgsolen fraskriver seg ansvaret for skikkethetsvurderingen og at denne vurderingen i sin ytterste konsekvens blir overlatt til praksisfeltet. Slik vi ser det, vil en slik utvikling være svært uheldig og undergrave hele tenkningen bak skikkethetsvurderingen.

REFERANSER

CARSON, N. OG BRUN, E. (2009). *Skikkethetsvurdering i lærerutdanningene – en kritisk undersøkelse med bruk av Foucault og eksistensialisme*. Paper presentert på konferansen FoU i Praksis, Levanger 23.–24.04 2009.

DE BEAUVOIR, S. (2000). *Det annet kjønn*; oversatt av Bente Christensen; innledende essay av Toril Moi. Oslo: Pax.

GABRIELSEN, E. (2004). Forskriften om skikkethetsvurdering; hvordan fungerer den. I: E. Gabrielsen, m.fl. *Skikkethetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2005). *Lov om universiteter og høyskoler*. Oslo.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006 b). *Forskrift om skikkethetsvurdering i lærerutdanningene*.

LEVINAS, E. (2004). *Den annens humanisme*. Utvalg og innledning ved Asbjørn Aarnes. Oslo: Aschehoug.

OHNSTAD, O.F. (2004). *Etikk og skikkethetsvurdering*. I: E. Gabrielsen m.fl. *Skikkethetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.

SØNDENAA, K. (2002). *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskolelærerutdanning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.



Nina Carson er cand.paed.spec og spesialist i rådgivning og veiledning. Hun er førstelektor ved Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning og var institusjonsansvarlig ved samme sted i perioden 1999 – 2009. Carson har lang erfaring fra barnehage, skole og PP-tjeneste. Hun er medforfatter av boken *Veiledning for førskolelærere*.



Elisabeth Brun er cand.polit. med hovedfag i i pedagogikk og høgscolelektor ved Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning. Hun er for tiden tilknyttet linjemodell for kunsthøgskolen. Tidligere har hun vært tilknyttet videreutdanning i spesialpedagogikk ved samme institusjon. Elisabeth Brun har 15 års erfaring fra barnehage, spesialundervisning og skoleadministrasjon.

Om Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning.

Norges forskningsråd deler fram til 2011 ut midler til forskning innenfor programmet Praksisrettet FoU. I denne spalten vil du i tiden framover kunne lese om prosjekter knyttet til grunnopplæringen. Spalteredaktør er professor Bente Aamotsbakken, avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold.

Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor

■ AV MIRJAM HARKESTAD OLSEN

Denne artikkelen baserer seg på et doktorgradsprosjekt initiert av Høgskolen i Finnmark, hvor oppdraget er å se på relasjonen mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring. Prosjektet inngår som et delprosjekt i høgskolens «Tilpasset opplæring, spesialundervisning og grunnleggende ferdigheter knyttet til innføring av Kunnskapsløftet».

For å avgrense oppdraget har jeg valgt å forske på begrepet «inkludering». Dette er et komplekst begrep som kan forstås på ulike måter, også innenfor skolesystemet. Haug (2005) påpeker at forskere ikke har funnet en klar, felles definisjon eller forståelse av dette begrepet hos dem som er aktører i skolen. Ved å gå gjennom ulike forskningsrapporter om inkludering mener han å ha isolert fire arbeidsoppgaver som er vesentlige for å oppnå inkludering. Det er å øke fellesskapet, øke deltakingen, øke demokratiseringen og øke utbyttet. Elevene skal kunne ta del i det sosiale liv og oppleve tilhørighet til gruppe og klasse. De skal være aktive deltakere som gir bidrag ut fra sine forutsetninger. Deres stemme skal bli hørt, og de skal ha en opplæring de kan

nyttiggjøre seg både faglig og sosialt. Strømstad, Nes og Skogen (2004) har en annen inndeling. De knytter inkludering til tre hovedområder: sosialt, faglig og kulturelt, men dette trenger ikke være en motsetning til Haug. Elevene skal ha en sosial tilhørighet inn mot gruppe eller klasse. De skal ha et faglig tilbud tilpasset sine evner, interesser og forutsetninger. De skal oppleve at deres kultur og opprinnelse blir ivaretatt og de skal ha like muligheter til å delta i arrangementer i skolens regi.

I mitt doktorgradsprosjekt har jeg valgt å ta utgangspunkt i to ytterpunkter hva gjelder å forstå inkludering. Det dreier seg om et utenfraperspektiv ved å se på intensjonene for inkludering i styringsdokumenter i forkant av Læreplanverket Kunnskapsløftet

(LK06). Så er det et innenfraperspektiv hvor jeg har fokus på den erfarte inkluderingen sett gjennom en elevs fortelling. Mitt hovedspørsmål er hva inkludering betyr for funksjonshemmede elever som har en historie som funksjonsfriske. Prosjektet designes som en casestudie (Yin, 2003; Gall m fl., 2007). Det vil si at jeg forsker på et fenomen ved å gå i dybden på enkelttilfeller innen fenomenet. Jeg har valgt en holistisk singelcase. Det vil si at jeg har bare én case (singel) og én analyseenhet (holistisk). Min case er elever med en skolehistorie før og etter hjelpebehov i skolen. Min analyseenhet er en ungdom som fikk en ervervet hjerneskade etter en ulykke. Ungdommen har derfor en historie både som funksjonsfrisk og som funksjonshemmet. Det er gjen-





nom denne ungdommen jeg søker å få belyst den erfarte inkluderingen. Dette blir artikkelens bakgrunns-
teppe. Problemstillingen jeg berører i denne teksten er hvordan begrepet inkludering kan analyseres.

Analyse av et begrep

Som ramme for prosjektet har jeg tatt utgangspunkt i Goodlads læreplan-teori (Goodlad, 1979). Denne teorien er utviklet for å analysere læreplan-arbeid. Jeg vil påstå at den med litt justering er svært godt egnet også for analyse av et enkelt begrep.

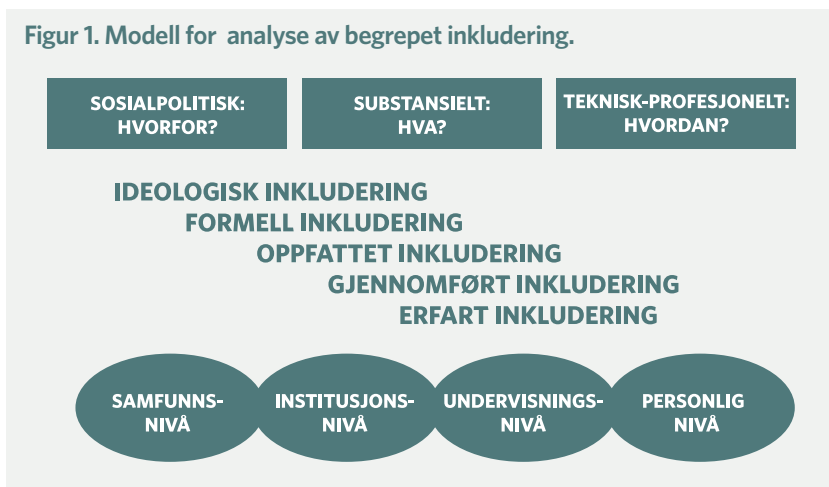
I forhold til læreplananalyse er Goodlad opptatt av tre ulike fenomen: det substansielle, det sosial-politiske og det teknisk-profesjonelle. Det substansielle er læreplanens innhold. Det kan være kompetan-

semål, arbeidsmåter og kriterier for evaluering. Også et begrep har et substansielt fenomen. I forhold til inkludering er det en vurdering av *hva* inkludering er, det vil si innholdet i begrepet. Strømstad, Nes og Skogen (2004) gjør som nevnt en tredeling av inkluderingsbegrepet: sosialt, faglig og kulturelt. Innenfor hvert av disse områdene vil det være mange svar på inkluderingens *hva*. Det andre fenomenet er det sosialpolitiske. Her er det en vurdering av konteksten læreplanen står i, læreplanens historikk, hvilke politiske føringer som ligger til grunn med videre. Dette er sentralt også i en analyse av begrepet inkludering, gjennom spørsmålet om *hvorfor* det skal fokuseres på inkludering i skole og samfunn. Haug (2005) påpeker nettopp det manglende fokus

på kontekst i de forskningsarbeidene han har gjennomgått. Både den samfunnsmessige og den politiske konteksten får betydning i en vurdering av inkludering. Det siste fenomenet i Goodlads læreplananalyse er det teknisk-profesjonelle. Dette dreier seg om hvordan læreplanen omsettes i praktisk handling, hvordan læreplanen realiseres i undervisningen. Også en analyse av inkluderingsbegrepet må ha et fokus på hvordan inkludering gjennomføres i skole og samfunn.

Goodlad (1979) viser også til nivåer for beslutninger i læreplanprosessen. Disse nivåene velger jeg å se på ut fra et aktørperspektiv. Det dreier seg om inkluderingsaktører på samfunnsnivå, institusjonsnivå, undervisningsnivå og på personlig nivå. På disse nivåene er det aktører som definerer

Figur 1. Modell for analyse av begrepet inkludering.



hvilket handlingsrom de har for å iverksette og evaluere inkludering. Inkluderingsengasjementet vil slå ulikt ut alt etter hvilket nivå aktøren presenterer. For eksempel vil det på samfunnsnivå produseres rapporter og stortingsmeldinger, det finnes et politisk engasjement og en generell samfunnsdebatt om inkludering. Til sammenligning vil det på personlig nivå være aktører som foreldre, lærere og elever. Deres forståelse av hvordan tanken om inkludering skal omsettes i praksis vil være knyttet opp til både forståelsen av hva inkludering er og hvilket handlingsrom de oppfatter at de har.

Goodlad opererer også med fem ulike fremtredelsesformer, det Gundem (2008) kaller lærerplanens ansikter. Det er ideenes læreplan, formell læreplan, oppfattet læreplan, iverksatt læreplan og erfart læreplan.

Også inkludering har ulike framtredelesesformer. Det kan være alt fra inkludering som ideologi til den erfarte inkludering. Figur 1 er en modell som viser de ulike områdene for analysen: Figur 1 tar utgangspunkt i de samme prinsippene som i Goodlads læreplan-teori, men er omformet til å gjelde en begrepsanalyse. Den videre teksten vil i stor grad ta utgangspunkt i denne modellen.

I mitt doktorgradsprosjekt har jeg valgt å ha to hovedfokus, det vil si at jeg har valgt å gjøre en vurdering av de to ytterpunktene av inkluderings framtredelesesformer: Først den ideologiske inkludering for å ha et utenfrablikk, og deretter den erfarte inkludering for å få fram et innenfrablikk gjennom stemmen til en elev. For å vurdere det ideologiske nivået har det vært nødvendig å definere aktører på samfunnsnivå. Sen-

trale dokumenter fra aktører på dette nivået er NOU-rapporten «I første rekke» (NOU 2003:16) og den påfølgende stortingsmeldingen «Kultur for læring» St.meld. nr. 30 (2003–2004). Begge er styringsdokumenter i forkant av Læreplanen for Kunnskapsløftet. Jeg har analysert hvordan inkludering som begrep framstår i disse og også analysert hvilket fokus begrepet inkludering har i LK06 (Olsen, 2009). Derfra har jeg gått til det erfarte nivå og valgt å gå i dybden på fortellingen til en aktør på personlig nivå. I analysen trekker jeg inn de to øvrige dimensjonene; nivåene inkluderingsaktørene er på og hvordan inkludering kan vurderes i hva, hvorfor og hvordan. I denne teksten begrenser jeg det til å se litt nærmere på det siste området; hva, hvordan og hvorfor.

Inkluderings hva, hvordan og hvorfor

I en analyse av et begrep vil det ofte være naturlig å begynne med en definisjon av begrepet. For inkluderingsbegrepet er ikke dette like naturlig. Som Haug (2005) hevder, er det enighet blant de fleste aktører om at vi skal ha inkludering. Når det kommer til hva inkludering er, spriker forståelsen. Jeg ser det derfor som nødvendig å starte et annet sted, med begrunnelsene for innføringen av inkluderingsbegrepet, for på den måten å få fram hvorfor det ikke foreligger en enkel, klar definisjon på hva inkludering er.

Sosialpolitisk – hvorfor inkludering

Ut fra et sosialpolitisk perspektiv handler det om å analysere og vurdere hvilke begrunnelser som ligger til grunn for inkludering. Da kan vi finne konteksten for inkludering og hvilke samfunnsmessige interesser som har fått virke. Begrepet har en lang historie, som i stor grad følger den spesialpedagogiske skolehistorien. Historisk har vi gått fra skole for alle opplæringsdyktige til skole for alle. Siden er skole for alle spisset til opplæringsrett i lokalmiljøet og etter hvert en desegregering med nedbygging av spesialskolene (Haug, 1999).

Også Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) hadde betydning for innføring av inkludering som prinsipp i norsk skole. Erklæringen ble vedtatt på UNESCOs «World Conference on special needs education» i Spania, juni 1994. Gjennom erklæringens 85 artikler oppsummeres hensikten med inkluderende undervisning og hvilke virkemidler som anbefales benyttet i opplæring av barn og unge med særskilte behov. Norge forpliktet seg i 1994 til å følge paragrafene i denne erklæringen. I læreplanen av 1997 kom inkluderingsbegrepet inn for første gang, uten særlig debatt i forkant (Haug, 2005; Bachmann & Haug, 2006).

Dokumentene jeg har analysert (Olsen, 2009) er utarbeidet av aktører på samfunnsnivå og sier noe både om en ideologisk og en formell

inkludering. Det ligger føringer for inkludering i disse dokumentene, i lovverket og i forskriftene. Andre aktører på samfunnsnivå kan være brukerforeninger. Noen av brukerforeningene har vært sterke stemmer i inkluderingsdebatten (Haug, 1999).

Substansielt – hva er inkludering?

Det utpeker seg kanskje to ytterpunkt i forståelsen av hva inkludering er; en moderat og en radikal. En moderat forståelse av inkludering opprettholder spesialundervisning som system. Elever med behov for slik opplæring får tildelt ekstra ressurser, og tilbudet til eleven gjennomføres i en vanlig gruppe. En radikal forståelse av inkludering er å ønske spesialundervisning og støtteordninger avskaffet og la spesialpedagoger og assistenter inngå som ordinære ressurser i den ordinære gruppens aktiviteter. I dette ligger at elevene får sitt tilbud i ordinær gruppe uansett hvilke særlige behov de har. På den måten åpner verken den radikale eller den moderate forståelsen for segregerte tilbud. Inkludering er et systemisk ansvar. Mitchell (2008) har gjennomgått internasjonal forskning på området. Han har funnet fram til ti elementer som kjennetegner en inkluderende skole: Visjon, plassering, tilpasset plan, tilpasset vurdering, tilpasset undervisning, aksept, adgang, støtte, ressurser, ledelse. Alle disse faktorene

får betydning i forhold til om en skole er inkluderende eller ikke. Han inntar dermed et flernivåperspektiv på sin forståelse av inkludering. I tillegg til at inkludering handler om det skolen konkret gjør i forhold til elevene, innebærer en vellykket inkludering en felles visjon og en holdning fra alle aktører, også ledelse. Dette systemperspektivet trekker også andre forskningsrapporter fram som essensielt for å oppnå en inkluderende skole (Cole et al., 2002; Skogen et al., 2003). De er samstemte på at inkludering angår hele skolen som system. Administrativ støtte og en engasjert ledelse er en forutsetning.

Teknisk-profesjonelt – hvordan oppnå inkludering?

De politiske styringsdokumentene jeg tidligere refererte til, gir få retningslinjer for hvordan inkludering kan oppnås. Inkluderingsens *hvordan* henger da også nøye sammen med inkluderingsens *hva*. Den som definerer inkludering ut fra en moderat forståelse, vil ha et annet hvordan enn den som definerer inkludering ut fra en radikal forståelse.

I den generelle delen av LKo6 er ikke inkludering eksplisitt nevnt, bare indirekte gjennom for eksempel fokus på tilpasset opplæring og i omtalen av skolens rom for alle (se for eksempel LKo6 Generell del, s. 10). I prinsippene for opplæring er inkludering

nevnt tre ganger. Først i avsnittet om sosial og kulturell kompetanse: «Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres» (LKO6 Prinsipper for opplæringen, s. 3). Her framheves et tydelig verdigrunnlag og bred kulturforståelse som måter å oppnå inkludering på. Inkludering forekommer også i avsnittet om elevmedvirkning: «I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utvikling av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring» (ibid., s. 4). Her er det elevmedvirkning som er inkluderings nøkkel. Disse to sitatene har fokus på det sosiale og det kulturelle elementet i inkluderingen. Det faglige elementet blir delvis ivare tatt gjennom fokuset på motivasjon for læring. I det tredje utdraget fra prinsippene for opplæring kommer det faglige perspektivet mer fram: «Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med faget i et inkluderende læringsmiljø.» (ibid., s. 4). Dette utdraget er hentet fra avsnittet om tilpasset opplæring.

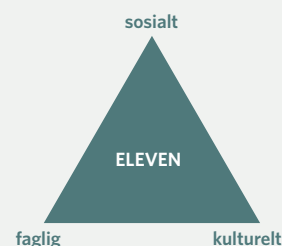
Sammen ivaretar disse tre avsnittene inkluderings sosiale, kulturelle og faglige perspektiv. Utdragene fyller også Haugs (2005) fire områder for inkludering. Sitatene viser at læreplanen har fokus på å øke fellesskapet og deltakelsen gjennom et tydelig verdigrunnlag og bred kulturforståelse. Videre pekes det på at demokratiseringen vil øke gjennom elevmedvirkning og utbyttet øke gjennom å gi like gode muligheter.

I min analyse av læreplandokumentene (Olsen, 2009) viser jeg hvordan begrepet inkludering i styringsdokumentene ved mange anledninger opptrer i par med begrepet tilpasset opplæring. Dette kan sannsynligvis begrunnes med at det ene forutsetter det andre, uten at begrepene av den grunn er synonyme. Et inkluderende læringsmiljø benytter blant annet tilpasset opplæring. Dette perspektivet støttes også av Bachmann og Haug (2006:71) i deres drøfting av disse to begrepene. Det er noe uklart hvilket skille departementet gjør i formuleringene av sine tekster. Gjennom opplæringslovens §1-3 har elever en lovfestet rett til tilpasset opplæring. Det er ikke etablert en tilsvarende rettighet til et inkluderende læringsmiljø. Kriteriene for å oppnå tilpasset opplæring er i stor grad sammenfallende med kriteriene for å oppnå inkludering. Begge forutsetter en utvidet forståelse av systemperspek-

tivet. En operasjonalisering av begrepet tilpasset opplæring dreier seg om hvordan elever lærer best ut fra sine forutsetninger, interesser og behov. Dette ivaretar det faglige aspektet i inkluderingstanken. Men inkludering retter seg mot et tresidig perspektiv: faglig, sosialt og kulturelt. Dette gir oss et vesentlig skille mellom disse to begrepssettene: En tilpasset opplæring innebærer ikke nødvendigvis en inkludering av eleven ut fra et kulturelt eller sosialt perspektiv. Gjennom for eksempel segregerende tiltak kan skolene oppfylle kravet til tilpasset opplæring, men gjennom tiltaket miste de øvrige inkluderingsdimensjonene. I et inkluderende perspektiv vil en faglig inkludering alltid være i symbiose med en sosial og kulturell inkludering – også i tid. For å vise dette tydeligere har jeg konstruert en modell: Figur 2 Inkluderings treenighet:

Som figur 2 viser, har inkluderingen tre dimensjoner: den faglige, den

Figur 2: Inkluderings treenighet, faglig, sosialt og kulturelt



sosiale og den kulturelle. Eleven be-
veger seg kontinuerlig innenfor disse
dimensjonene. Fokus vil flytte seg,
eleven vil ikke være i sentrum av disse
dimensjonene til enhver tid. Dimen-
sjonene vil likevel være der hele tiden.

Nye perspektiver vil være nødvendige

Så har heller ikke jeg en entydig og
klar definisjon av begrepet inklu-
dering. I stedet har jeg kort forsøkt
å peke på de ulike implikasjonene
begrepet gir. Det er svært mange for-
hold som spiller inn i forståelsen av
begrepet. Nye perspektiver vil være
nødvendig for å ta debatten videre i
forhold til hva inkludering skal være
eller ikke være. Denne debatten må
først finne sin enighet blant aktører
på samfunnsnivå. Inkludering må bli
en lovfestet rettighet for aktører på
det personlige nivå, slik at det gir en
plikt for institusjons- og undervis-
ningsnivået å utarbeide handlingspla-
ner som ivaretar inkludering av den
enkelte elev. Det at en slik avklaring
er nødvendig er et tydelig signal om
at skolen og samfunnet for øvrig ikke
makter å følge opp intensjonene i
blant annet Salamancaerklæringen.
Samtidig skal inkludering være et
mål, et prinsipp skole og samfunn skal
jobbe for å nå fram mot.

KILDER

BACHMANN, K. & HAUG, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskolen i Volda.

COLE, C., WASHBURN, S. & ANSALDO, J. (2002). *A shared responsibility for all students: Toward a definition of inclusive schools*. Lastet ned 10. desember, 2008, fra http://www.iidc.indiana.edu/CELL/docs/IIS3_Final_Report.pdf

GALL, M., GALL, J. OG BORG, W. (2007). *Educational Research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.

GOODLAD, J. I. (1979). The Scope of the Curricular Field. I: J. I. Goodlad et al. *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.

GUNDEM, B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget

HAUG, P. (2005). Forskning om inkludering. I: Ringsmose, C. og K. Baltzer (red.) *Spesialpædagogikk ad nye veje – et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag*. Danmarks Pædagogiske universitets Forlag.

HAUG, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen: grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag.

LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET. (2006). Lastet ned 24. september, 2009, fra http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET. (2006). Lastet ned 15. desember, 2008, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloefet/nytt-læreplanverk-for-alle-trinn.html?id=86772>

MITCHELL, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.

NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2003:16). I første rekke Forsterket grunnopplæring for alle. Oslo: Utdanning og forskningsdepartementet.

OLSEN, M. (2009). Ideen om en inkluderende skole. I: Germeten, S. (red.) *Kunnskapsløftet – fra læreplantekst til læreres praksis*. Tromsø: Eureka forlag.

SKOGEN, K., NES, K. & STRØMSTAD, M. (2003). *Reform 97 og inkluderingsideen. En vurdering av om innføring av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt. Syntese-rapport*. Norges forskningsråd.

STORTINGSMELDING NR. 30 (2003–2004). Kultur for læring. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

STRØMSTAD, M., NES, K. & SKOGEN, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag og Norges forskningsråd.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Lastet ned 15. desember, 2008, fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

YIN, R. (2003). *Case Study Research Design and Methods*. London: Sage.



Mirjam Harkestad Olsen er stipendiat ved Høgskolen i Finnmark, tilknyttet prosjektet «Toppfag». Hun har mange års erfaring fra arbeid i skole, barnehage, PPT og Statped. PHD-arbeidet tar for seg inkludering sett ut fra et ideologisk og ut fra et erfart nivå. Prosjektet forventes avsluttet våren 2012.



Norske elevers sterke og svake sider som lesere i PISA

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Det er ikke slik at de dårlige leserne ikke kan lese, det vil si ikke har brutt lesekoden. Tvert imot viser det seg at mange av de som gjør det dårlig i PISA-testene, først og fremst har problemer med de oppgavene som krever nøyaktighet og konsentrasjon om detaljer, og der innholdet kanskje oppleves som «kjedelig». Men det å kunne lese tekster som utfordrer selvdisiplin og motivasjon er også en form for lesekompetanse.

I 2000 var det 22 prosent av guttene som presterte under grensen PISA har satt som såkalt «kritisk grense». I 2006 var tallet 29 prosent. Men hva kjennetegner egentlig disse dårlige leserne? Har de aldri klart å bryte lesekoden, eller er det andre mer spesifikke ferdigheter de ikke har? Vi kontaktet Astrid Roe, som til daglig arbeider med PISA ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hun har selv prøvd å finne ut hva som kan ligge bak tallene.

– Det er vanskelig å si nøyaktig hva som kjennetegner disse leserne, men vi vet noe. Jeg har prøvd å se på hvilke oppgaver de norske elevene skårer

overraskende svakt på i forhold til andre. Noen er dyslektikere, ca. 4–5 prosent, men denne gruppen finner du omtrent like stor i alle land. Men det ser ut som om vi har en gruppe elever som ikke er trent i å lese tekster som setter krav til nøyaktighet når det gjelder detaljer, og som de kanskje ikke opplever som engasjerende, sier Roe. Hun viser oss et eksempel på et diagram som overraskende mange av de norske elevene slet med. Oppgavene elevene fikk, var ikke spesielt vanskelige for aldersgruppen, og det teksten i diagrammet besto kun av noen få ord. Likevel hadde de norske elevene større problemer enn elevene i de aller fleste OECD-land. Roe ser

to muligheter til den dårlige skåren, enten er de ikke vant til å lese denne typen tekster, eller så hopper de over hele problemet og går videre til neste spørsmål.

– Det kan rett og slett hende at våre elever i mindre grad enn elever i andre land er vant til å måtte gjøre «kjedelige ting». Er det slik at elever i vår skole i større grad enn andre slipper unna med dette? Det betyr i så fall at de ikke får trening i å lese denne typen tekster, sier Roe.

Hun mener at dette ikke har med tekniske ferdigheter å gjøre, det kan heller se ut til at elevene slutter å bry seg om testen med en gang de får motstand.



Jeg tror norske elever kunne prestert bedre hvis de hadde hatt bedre lesestrategier, og særlig hvis de hadde lest mer nøyaktig og konsentrert. Det er ingen grunn til å tro at norske elever har større tekniske lesevaner enn elever i andre land, sier Astrid Roe, og understreker at det må arbeides systematisk med lesestrategier i alle fag gjennom hele skoleløpet.

– Men er dette egentlig leseproblematikk, og ikke rett og slett bare et spørsmål om selvdisciplin og motivasjon?

– Da vil jeg stille motspørsmålet: hva er egentlig lesekompetanse? Det er jo også å gi seg i kast med vanskelige tekster, sier Roe.

Samtidig er hennes inntrykk at lærere arbeider mye med denne problemstillingen nå, lærerne ønsker å gå inn i dette, og det tror hun vil bære frukter. Roe får da også mange henvendelser om å holde kurs og foredrag om lesestrategier, først og fremst i grunnskolen.

– Men hva er norske elever gode på?
– De er ganske gode på refleksjonsoppgaver, å komme med egne meninger når de har lest en engasjerende tekst. Der skårer de ofte bedre enn forventet. Norsklærere arbeider mye med skjønnlitteratur, elevene er da også vant til å komme med meninger om teksten.

– Kan ikke det å lese tekster som appellerer til elevene bidra til å øke elevenes motivasjon for lesing generelt, og dermed også motivere for vanskelige tekster?»

– Joda, det er svært viktig å få elevene engasjert i lesing, for da øker sjansen for at de leser frivillig fordi de har lyst til det, og på den måten får de mer lesetrening. Og man motiverer selvsagt ikke elevene ved å presentere dem for tekster som de syns er kjedelige. Men samtidig må elevene lære seg at det noen ganger kan være nødvendig å slite seg gjennom en tekst som i utgangspunktet ikke appellerer, og at teksten faktisk kan bli interessant etter hvert som de kommer inn i den, sier Roe

Kunnskap om elevenes lesestrategier vil bli mer sentralt i PISA 2009 (resultatene blir offentliggjort 7. desember i år). Her blir elevene utfordret til å vurdere ulike lesestrategier i ulike kontekster ved blant annet å si hva de mener er den beste lesestrategien i gitte sammenhenger. Dermed får vi ifølge Roe vite mer om bevisstheten rundt ulike lesestrategier. Elevene blir her også spurt om hva slags leseundervisning de får på skolen og hva de gjør når de forbereder seg til en prøve. Mange spørsmål går på lesestrategier, men også om motivasjon for å løse PISA-prøven.

Lesestrategier er

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Lærere er svært motivert for å lære mer om lesestrategier. De ser at elevene har behov for dette, men vet ikke hvordan de skal få elevene til å bruke slike strategier. Dette er naturlig, ettersom formidling av slike strategier krever grundig arbeid over tid – og få lærere har lært noe om dette gjennom studiene sine.

Øistein Anmarkrud ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo har arbeidet med leseforståelse og lesestrategier i norske klasserom på 9. årstrinn. Han mener at vi etter PISA nok har vært opptatt av lesestrategier, men at vi har hatt en tendens til å overse motivasjon og hvilken rolle bakgrunnskunnskap spiller.

– Læreren tenker nok motivasjon når hun prøver å finne passende tekster som kan motivere eleven, men problemet er at hun ikke snakker med elevene om motivasjon. Elevene får dermed ingen bevissthet rundt hva som styrer deres egen motivasjon, hvorfor de blir motivert og hvordan de kan skaffe seg motivasjon.

Læreren roser «flott!», men sier ikke «dette har du forstått fordi du brukte strategien vi snakket om» Mange lærere bruker tid på å aktivere elevenes bakgrunnskunnskap, men

ikke noe du lærer på dagskurs

de forklarer ikke elevene hva de gjør, og det blir opp til den enkelte elev å hente ut en lesestrategi fra det de har gjort i praksis. Men for barn flest er det vanskelig å se sammenhengen mellom innsats og prestasjon, det er bare noen av de flinkeste som klarer dette. Læreren må derfor hjelpe elevene med å se slike sammenhenger, og for å få til dette må de få mer kunnskap om lesestrategier og hvordan disse kan formidles, sier Anmarkrud.

Korte kurs er ikke nok

Han møter mange lærere som selv opplever at de mangler kunnskap om lesestrategier. De skjønner at de er viktige, men ikke hvordan de skal bruke dem i praksis. Ingen av lærerne han intervjuet hadde hatt noe om dette på lærerskolen. Kunnskapen de kunne videreformidle hadde de hentet fra sine egne erfaringer med lesing på lesesalen eller andre steder. Slike erfaringer mener han er viktige, men ikke gode nok til å danne basis for å drive med leseundervisning.

– Samtidig vet vi hva som fungerer. Dette er kunnskap vi har hatt lenge, men som skolen ikke har fått fordi forskningsmiljøene ikke har vært gode nok til å videreformidle denne kunnskapen. Dessuten har mange forskere hatt en dårlig forståelse for hvor kompleks skolehverdagen virkelig er, og skylder gjerne på lærerne når de ikke klarer å gjennomføre i praksis det forskeren klarte under gjennomkontrollerte forhold i et forskningsprosjekt, sier Anmarkrud.

Ifølge Anmarkrud nytter det ikke med ferdige oppskrifter. Han råder lær-



Øistein Anmarkrud har stor forståelse for at arbeid med lesestrategier kan være utfordrende å få til i den komplekse skolehverdagen. Han ønsker heller å rette oppmerksomheten mot forskerne, som vet hva som virker, men hvor mange har forsømt å formidle sin kunnskap til skolen.

rere til å filme hverandre, diskutere og arbeide sammen over tid. Små dagskurs i ny og ne er ikke tilstrekkelig.

Han ser at mange lærere synes det er vanskelig å rette mer oppmerksomhet mot selve læringsprosessen når man har i ryggmargen at man først og fremst må komme seg gjennom stoffet.

– Men stoffet må jo være med når du skal trene på lesestrategier. Strategiene må læres i de situasjonene hvor de skal brukes, sier han.

Likevel, jo mer han er ute i skolen, jo mer overrasket blir han over at undervisningen er så god som den er. Mange eldre lærere gjør de riktige tingene, først og fremst fordi de har lang erfaring. Men ifølge Anmarkrud er det viktig at vi nå også sørger for at de nye lærerne skal kunne beherske dette. Motivasjonen hos lærerne

er der allerede, og det er et godt utgangspunkt.

Øistein Anmarkrud foreslår at man i starten satser på noen få strategier, for eksempel:

- Repetisjonsstrategier
- Utdypingsstrategier (måter å knytte bakgrunnskunnskaper til det nye på)
- Organisasjonsstrategier (for eksempel tankekart)
- Kontrollstrategi (overvåke egen forståelse)

En anbefalt teknikk for å vurdere tekstens vanskelighetsgrad er knyttnevestrategien: Du leser en tekst på 100 ord og tar ned en finger for hvert ord du ikke forstår. Hvis du sitter med en knyttet neve før du er ferdig med teksten, så er den for vanskelig.

Tekstlesing i tre stadier

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Mange kjenner sikkert igjen læreren som gir følgende beskjed: «Åpne naturfagboka på side 72 og les fram til side 74». Elevene leser så teksten, kanskje hele tre ganger før de syns innholdet begynner å sitte. Ifølge Gerd Fredheim, som har lang erfaring med kurs for lærere og foreldre om lesestrategier i Norge og Danmark, er dette en lite effektiv måte å tilegne seg teksten på.

Gerd Fredheims råd er at man deler lesingen inn i tre ulike stadier: før lesing, under lesing og etter lesing. Før man starter lesingen, er det vesentlige å bestemme hvorfor man leser: for å oppleve (en roman, et eventyr), for å kunne utføre noe (bruksanvisning, minibank, pc-instruksjoner m.m.) eller for å lære. Deretter velger man lese måte ut fra hensikten. Dette er helt avgjørende for at man skal kunne forstå teksten man leser.

Hvis formålet med lesingen er å lære, så må elevene stille seg selv spørsmål underveis: Forstår jeg dette? Må jeg reorganisere teksten på ett eller annet vis, det vil si lage en eller annen form for notat: tankekart osv.

Etter lesingen må eleven gå gjennom det som er lest, for eksempel sammen med sidemannen, finpusse på notatene osv.

– Men gidder elevene å gå inn i så omfattende prosesser bare for å lese en tekst?

– Vi må få elevene til å forstå at læring er knallhardt arbeid. De må lære nytten av å dele lesingen inn i ulike stadier. Hvis de ikke får kunnskap om og erfarer nytten med dette i skolen,

så vil de ikke se nytten når de kommer ut på egen hånd. Men dette krever at det blir satt i system fra skolens side – og aller helst fra kommunens side. Selv med automatisert avkoding er det ikke sikkert at elevene forstår det de leser. Det nytter ikke å lese mye hvis du ikke har strategier, sier hun.

Hvorfor har ingen fortalt oss om dette før?

Fredheim opplever at voksne, både

lærere og foreldre, som får høre om lesestrategier, utbryter: Hvorfor har ingen fortalt meg om dette før? Hun har møtt studenter som betaler inntil 3000 kroner for kurs i studieteknikk, en kompetanse de skulle ha fått anledning til å tilegne seg allerede før de forlot skolen. Når det gjelder lærerutdanningen, så ser det ut til at denne ivaretar den teoretiske delen i forhold til læringsstrategier og leseforståelse, mens Fredheim opplever det som mindre sannsynlig at den praktiske delen ivaretas.

Hun har skrevet bøker og veiledningshefter om lesestrategier og gitt dem ut både i Norge og i Danmark. Hun opplever tilstanden som noe ulik i de to landene.

– Mitt inntrykk er at man i Danmark har god kompetanse på lesing,



Rektor Hilde Gran og kursholder Gerd Fredheim er enige om at ferske lærere vet for lite om lesestrategier.

Leseåret 2010

Norske voksne lesere

■ AV TORE BRØYN

men kanskje mangler noe kunnskap om og erfaring i forhold til den praksisnære delen. Danskene er derimot kommet lengre enn oss i å utdanne og ta i bruk leseveiledere. Disse er tilknyttet de enkelte skolene, og man begynner allerede å se resultater av deres arbeid, selv om det varierer noe hvor mye man satser på dette. Jeg har vært borti 1–10-skoler som har en leseveileder ansatt på fulltid, men også skoler der leseveileder bare har to timer i uken til rådighet. Min drøm er at også hver eneste skole i Norge skal få leseveiledere med solid faglig bakgrunn, sier hun.

Ineffektiv bruk av skolebøker

Rektor Hilde Gran ved Oppsal skole bestiller stadig Gerd Fredheim for å komme og holde kurs for lærerne ved skolen.

– Ferske lærere som kommer til vår skole, vet svært lite om lesestrategier når de kommer hit, dette gjelder også de som begynte her for 10 år siden. På lærerskolen lærer de riktignok at studieteknikk og leseteknikk finnes, men de lærer ikke hvordan de skal bruke disse teknikkene i praksis og hvordan de skal få elevene til å bruke dem, sier hun.

Hun mener at etter hvert som lærebøkene har mer og mer komplisert fagstoff og preges av sammensatte tekster, jo mer har elevene bruk for å kunne leseteknikker for å nyttiggjøre seg lærebøkene.

– Skolen vår bruker store beløp på lærebøker hvert år. Dersom disse blir brukt på en overfladisk måte, så innebærer dette sløsing med penger, sier Gran.

Voksne som leser lite er hovedmålgruppen for leseåret 2010. Fortsatt leser voksne i Norge bedre enn de fleste, hvis vi sammenligner med andre land. Men dette kan snart komme til å endre seg.

En av de undersøkelsene som stadig blir referert, som om den fortsatt skulle være en nyhet, er ALL-undersøkelsen om voksnes lese- og skrivekompetanse fra 2005. Denne undersøkelsen har så sent som i sommer gitt opphav til overskrifter som «400 000 voksne har så dårlige leseferdigheter at de ikke kan være aktive deltakere i samfunnet» (Dagbladet 8. juni).

Egil Gabrielsen ved Lesesenteret i Stavanger bekrefter tabloidenes dystre tall, selv om antallet voksne som sliter med lesevansker i alvorlig grad faktisk er langt færre i Norge enn man finner i mange andre land. Slik sett gjør Norge det bedre i ALL-undersøkelsen enn vi har gjort det i lesedelen på PISA-undersøkelsene. Dette gir imidlertid grunn til bekymring.

– Det kan tyde på at de som nå er unge, i fremtiden vil hevde seg dårlig i forhold til voksne i andre land, sier han.

Kan koble leseproblematikk til uføretrygd

Blant de 10 prosentene som leser dårligst vet vi at det er rundt 50 prosent av kvinnene og 40 prosent av mennene som er uføretrygdet.

// **En av ti voksne nordmenn sliter så mye med lesing at de har problemer med å takle dagliglivet.**

400 000 voksne har så dårlige leseferdigheter at de ikke kan være aktive deltakere i samfunnet.

Slik sett kan man ifølge Gabrielsen kanskje koble leseproblematikken direkte mot manglende deltakelse i samfunnet gjennom arbeid.

Prosentandelen av voksne på laveste nivå er to til tre ganger så høy blant arbeidsledige som for den store gruppen av voksne som er i arbeid, og innvandrere fra ikke-vestlige land utgjør en gruppe med svake leseferdigheter; to av tre skårer på de to laveste nivåene av fem mulige.

Kan man si at gruppen du snakker om, de 10 prosentene, i noen grad sammenfaller med gruppen som blir diagnostisert som dyslektikere?

– Vi pleier ikke å bruke betegnelsen dysleksi i slike forbindelser. For det første vil vi definere antallet som har dysleksi til å være lavere, kanskje ned mot 2,5 prosent. Samtidig er det mange dyslektikere som klarer å kompensere for sine problemer. Det er slik sett ikke noe sammenfall mellom de dårligste voksenleserne og de som kan kalles dyslektikere. Gruppen av voksne som leser dårligst er langt større.

– Og skolens rolle i dette, hva blir den?

– Jeg tenker forebygging. Det viktigste er å fange opp de som kan utvikle seg til dårlige lesere og gi dem et tilbud så tidlig som mulig.

– Du sier forebygging, men betyr vel bare at alle elever skal få den tilpassede opplæringen som de allerede har krav på?

– Ja, det betyr vel egentlig det.

Om å kunne lese både med lyst og med ulyst

EN KOMMENTAR

Skolen er det stedet barn kan konfronteres med vanskelige og uvante tekster før de tar fatt på utdanning og arbeid. Skolens bidrag til leseløftet bør være å hjelpe elevene til å forholde seg til slike tekster på en fruktbar måte.

«Det ligger en egen utfordring i å trekke Kunnskapsdepartementet bedre inn i arbeidet med Leseløftet, både i forhold til behovet for å knytte leseløftet tydeligere til innsatsen for voksnes læring, og til satsing på lesing i skolen.» Denne formuleringen kan man lese i statusrapporten over Leseåret 2010 og forslag til gjennomføring av Leseløftet 2010 – 2014. Rapporten kom i juni og ble utarbeidet av ABM-utvikling, som snart blir nedlagt, men som fortsatt har ansvar for koordineringen av leseåret og leseløftet.

Vi vet ikke hva Kunnskapsdepartementets svar på denne utfordringen vil være, men vi har et forslag. Hva med å legge større vekt på «den andre leseopplæringen», det vil si den leseopplæringen du trenger etter at du har brutt lesekoden. For du er ikke nødvendigvis en komplett leser selv om du har lært å kose deg med bøker.

Et utvidet syn på lesing

Når er du blitt god nok til å skrive? Aldri, vil nok mange svare. At du alltid kan bli bedre til å skrive, er

ganske opplagt. Slik tenker vi gjerne også om disipliner som fjellklatring eller det å spille et instrument. Men lesing er liksom noe annet, det er en skulle-bare-mangle-kunnskap, å la det å kunne gå eller sykle. Det er vanligere å snakke om *forebygging* av lesevansker enn å snakke om å *perfeksjonere* og *videreutvikle* seg som leser. Lesing er en kompetanse som først og fremst får oppmerksomhet når man *ikke* kan det.

Et alternativt syn på lesing ville være at leseferdigheter er noe du alltid må videreutvikle, kanskje gjennom hele livet. Det går på å kunne lese og nyttiggjøre seg ulike type tekster, både på papir og digitalt. Det kan gå på på kritisk lesning for å avsløre kvaliteten på teksten man har framfor seg, men det kan også gå på å kunne håndtere store mengder med informasjon på en effektiv måte. Mange studenter sliter i møtet med lesekravene som høyere utdanning setter – hva kunne de ikke oppnå hvis de allerede fra starten av studiene hadde inne gode strategier for hvordan møte faglitteraturen?

En viktig kompetanse er å kunne vite hva man *ikke* trenger å lese. En annen kompetanse er å kunne gi seg i kast med vanskelige og utilgjengelige tekster uten å gi opp. En tredje er å huske det man har lest, slik at man i størst mulig grad kan nyttiggjøre seg teksten. Det fins mange andre momenter også, og mye av dette kan uttrykkes gjennom begrepet lese teknikk eller studieteknikk. Det interes-

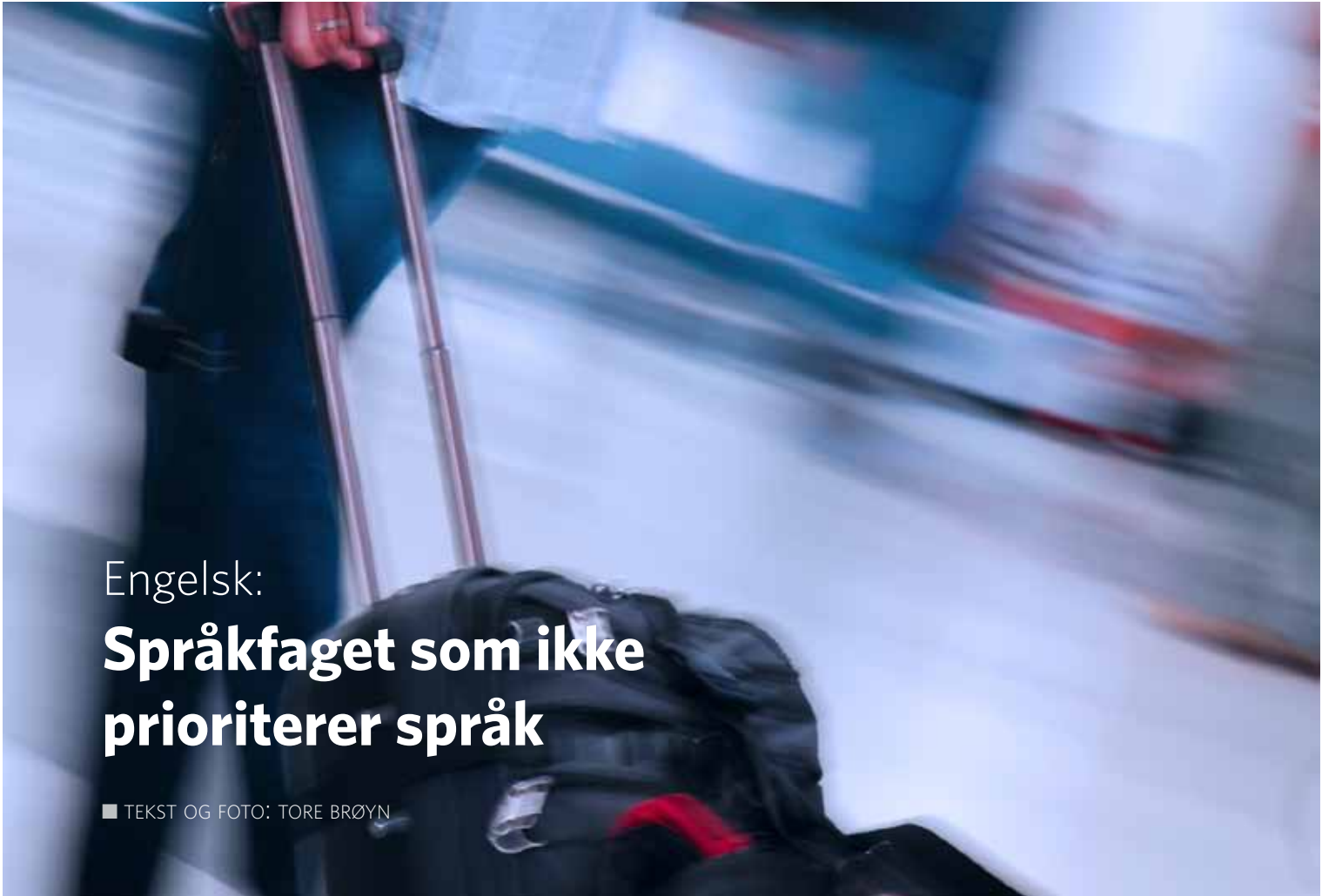
sante er at disse temaene allerede er inkorporert i Kunnskapsløftet. Etter 2. årstrinn skal for eksempel elevene kunne «bruke enkle strategier for leseforståelse», etter 4. årstrinn skal de kunne «bruke lesestrategier og tekstkunnskap målrettet for å lære», etter 7. årstrinn kunne «bruke ulike lesestrategier tilpasset formålet med lesingen» og etter 10. årstrinn kunne «bruke lesestrategier variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa» og dessuten «orientere seg i store tekstmengder for å finne relevant informasjon».

Å lese med ulyst – skolens spesialområde

Statusrapporten fra ABM-utvikling ønsker å trekke Kunnskapsdepartementet bedre inn i arbeidet med leseåret og leseløftet. Å arbeide med leseopplæringen for de yngste er selvfølgelig en av skolens viktigste oppgaver, uavhengig av leseår og leseløft. Skolen har også som sin oppgave å bidra til å vekke leselyst, men på dette feltet er allerede bibliotekene og en rekke andre organisasjoner inne. Det området som skolen derimot kan sies å være enerådende på, er muligheten til å konfrontere elevene med tekster som er viktige, men som de ikke uten videre *ønsker* å ta fatt på. Mens et bibliotek er avhengig av å appellere til lystlesing, kan skolen gjennomføre aktiviteter som til dels er preget av *mangel* på lyst.

I dette nummer av Bedre Skole har vi intervjuet fagfolk som alle peker på hvor viktig det er å utvikle gode lesestrategier parallelt med og etter at man har brutt lesekoden. De hevder samtidig at lærere nærmest ser ut til å være sulteføret på slike perspektiver og etterspør stadig mer. Så hva venter vi på?

Av Tore Brøyn



Engelsk: **Språkfaget som ikke prioriterer språk**

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Norske elever som går ut av videregående skole, leser for dårlig engelsk. Dette er fordi andre deler av engelskfaget, som innhold og kulturkunnskap, blir prioritert på bekostning av det å utvikle lese-strategier og et godt vokabular. Resultatet er at mange med godkjente karakterer fra videregående skole i praksis ikke har god nok kompetanse, verken til å studere i utlandet eller til å lese engelsk fag-litteratur på norske studier.

Det er en myte at vi i Norge i dag er så gode i engelsk, hevder Glenn Ole Hellekjær ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. Han har undersøkt 1000 bedrifter og funnet at svært mange opplever det som et problem at de mangler dyktige brukere av engelsk. Han har også undersøkt 860 ansatte i departementer, der mange også opplever kommunikasjon på engelsk som vanskelig. Det er ikke uvanlig at tjenestemenn selv på høyt nivå blamerer seg i sammenhenger der det er krav om å snakke

engelsk. Hellekjær mener de dårlige engelskkunnskapene i næringslivet og det offentlige kan settes i sammenheng med et faretruende lavt nivå blant elevene som går ut av videregående skole.

– Både mitt eget doktorgradsarbeid og funnene til mine mastergradsstudenter bekrefter at norske elever som går ut av videregående skole, ofte er for dårlige i engelsk. De leser for eksempel ikke raskt nok til å bestå IELTS-testen, som er et krav for alle som skal studere ved amerikanske universiteter. I disse testene må man kunne bruke ulike lesestra-

tegier, det nytter ikke å lese ord for ord slik som man ofte gjør med lærebøker.

Norske elever som går ut av videregående skole med godkjent vitnemål, har med andre ord ikke tilstrekkelig kompetanse til å ta fatt på studier ved amerikanske universiteter. Ifølge Hellekjær bør man også stille spørsmål ved om de har kompetanse til å ta fatt på studier her i Norge, for eksempel medisinstudiet.

– Problemet er ikke læreplanen, som er god nok. Problemet er praksis, sier Hellekjær.

Mangler ordforråd

Amerikanske elever som begynner å studere, behersker 10 000 til 15 000 ordfamilier. De vanligste ordene utgjør rundt 7000 ord. M74 hadde krav om at elever som gikk ut av ungdomsskolen, skulle beherske 2000 engelske ord. Slike spesifikke krav, som ifølge Hellekjær var lave i forhold til behovet, fins ikke lenger i læreplanene. Nå heter det i stedet at eleven skal «beherske et bredt ordforråd».

– Om du studerer i Norge eller i utlandet, så vil du måtte lese den samme engelske faglitteraturen, og om du mangler tilstrekkelig ordforråd, så vil du ha problemer med å tilegne deg innholdet i studiet. Vi vet at for å kunne lese fagtekster med tilstrekkelig forståelse, så bør du forstå 95 prosent av ordene, mens fornøyleslesing fordrer at man kan 99 prosent. Jeg kan ikke forstå annet at norske elever må beherske ca. 10 000 ord før vi kan si at de har studiekompetanse, sier Hellekjær.

Ord som norske elever bør kunne

Det følgende er noen av Hellekjærs eksempler på lavfrekvente ord hentet fra den amerikanske SAT-testen for avgangselever fra amerikansk high school. Dette er ord også norske avgangselever bør beherske når de forlater videregående skole:

aberration	caustic
accede	correlate
ameliorate	delineate
auxiliary	denouement
burnish	duplicity



Men et ordforråd på 10 000 ordfamilier oppnår du ikke ved å høre på læreren og lese pensum. Ifølge Hellekjær viser forskning at en lærer bare kan klare å undervise fram et ordforråd på 4 – 5000 ord. De ordene du må lære ut over de 7000 vanligste, kalles lavfrekvente. For å utvikle et tilstrekkelig ordforråd må du lese store mengder på egen hånd.

Trenger mengdelesing og leseteknikk

Grunnen til at norske elever er så dårlige i engelsk, er ifølge Hellekjær ganske klar: Elevene leser for lite engelsk. De trenger mengdelesing, og de trenger å utvikle teknikker for å variere lesemåter etter formål og teksttype.

– Problemet er muligens todelt. Det ene er prioriteringene innenfor engelskfaget, der mange lærere gir uttrykk for at de ikke har tid til å drive ren lesetrening fordi de må «komme gjennom pensum». Prioriteringen av engelsk kultur, politikk og historie går med andre ord ut over selve kunnskapen og ferdighetene innenfor språket. Det mest pinlige som kom frem i doktorgradsarbeidet mitt, var at selv det å fullføre fordypningskurs i engelsk ikke hadde noen virkning på resultatene/leseferdighetene. Det er fordi man heller ikke her prioriterer lesning, sier han.

– Det andre problemet er mer generelt. Elevene ser ut til å mangle kunnskaper om studieteknikk innenfor alle fag, og det gir seg også utslag i hvor-

Norske elever leser for lite engelsk. De trenger mengdelesing, og de trenger å utvikle teknikker for å variere lesemåter etter formål og teksttype, sier førsteamanuensis Glenn Ole Hellekjær ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo.

dan de forholder seg til engelsk. Han refererer til en nylig utført masteroppgave der det viste seg at bare én av tolv lærere arbeidet aktivt med lesestrategier. De øvrige visste knapt hva det dreide seg om, og argumenterte med at det ikke var tid til dette fordi man skulle komme seg gjennom pensum.

Hellekjærs klare råd er at mengdelesing bør prioriteres på bekostning av øvrige deler av faget. I tillegg må lærere lære elevene gode lesestrategier slik at de mer effektivt kan trekke mening ut av tekster, og her dreier det seg om de samme lesestrategiene som de bør lære i andre fag, for eksempel norsk.

Hvordan få elevene til å lese mer?

For den som allerede leser lite engelsk kan det være tungt å sette seg ned med bøkene. Men ifølge Hellekjær er det mange gode muligheter til å avpasse lesestoffet til elevenes behov. Det fins mengder klasesett med letteste tekster på engelsk innenfor alle slags tema og på alle nivåer. På bøkene står det gjerne hvilket nivå de er beregnet for, i form av ordforråd, for eksempel bøker med et ordforråd på ca. 400, 700 osv. Ifølge Hellekjær bør læreren introdusere lettestebøker på elevenes premisser senest i 6. eller 7. klassetrinn.

– Hadde man tatt læreboka fra læreren, så hadde vi hatt en langt artigere skole. Ingen lærebok klarer uansett å oppfylle kompetansemålene, sier Hellekjær.

At elever ellers ser engelske filmer, spiller engelske dataspill eller chatter på engelsk, er ikke til så stor hjelp, mener han.

– Mange behersker et muntlig ordforråd ganske godt, og vi ser at muntlige taleformer brer seg inn også i akademisk skriving. Men det muntlige språket er ekstremt begrenset i forhold til det skriftlige. Man må lese for å kunne utvikle det skriftlige ordforrådet, både med tanke på lesing og skriving, sier Hellekjær.

Må få nasjonale og internasjonale tester i engelsk

Hva må så til for at språkdelen i engelskfaget skal prioriteres høyere? Hellekjær er ikke i tvil.

– Dette blir ikke bedre før elevene testes i

engelsk, slik som de i dag testes i matematikk og lesing. Vi har ingen PISA-test eller nasjonale prøver som sjekker elevenes engelskkunnskaper, det burde vi ha. Da ville dette feltet fått langt mer oppmerksomhet fra lærerne og andre, avslutter Hellekjær.

Fremmedspråksenteret

Bedre Skole har kontaktet Steinar Nybøle ved Fremmedspråksenteret for å høre om de er enige i kritikken som kommer fra Glenn Ole Hellekjær. Steinar Nybøle bekrefter at han kjenner til denne kritikken, men at man ikke ønsker å uttale seg om man er enig eller ikke. Han viser for øvrig til at man bortsett fra Hellekjærs egen doktorgradsavhandling vet lite om engelskkunnskapene innenfor høyere utdanning.

Mengdelesing:

- Plukke ut tekster som er litt over elevens nivå
- Plukke ut tekster som interesserer elevene, som for eksempel har et sterkt plot.
- Gjøre lesing til et fast innslag i undervisningen.

Det er mulig å lese mye uten at du av den grunn utvikler en god leseteknikk. Derfor må elevene også lære eksplisitt om lesestrategier. Dette er de samme strategiene som du bruker når du leser på norsk.

Linguistic threshold hypothesis:

Hvis du har et utilstrekkelig ordforråd, må du slå opp så mange ord når du leser at det vil det gå ut over ditt korttidsminne. Dermed vil du miste sammenhengen i teksten, og må gjerne lese om igjen. En god tekst for lesetrening skal gjerne ligge litt over det nivået du behersker. Du kan imidlertid kompensere for et dårlig ordforråd gjennom å:

- Trene opp evnen til å ignorere ukjente ord
- Lære å fokusere på helheten
- Oppøve evnen til å gjette ut fra kontekst



Petter Aasen er rektor ved Høgskolen i Vestfold. Fra 1998 var han i en tiårsperiode faglig og administrativ leder ved forskningsinstituttet NIFU STEP. Aasen har tidligere vært lærer i ungdomsskolen og arbeidet 20 år innenfor universitets- og høgskolesystemet, med lederverv på instituttnivå, fakultetsnivå og nasjonalt nivå. Hans forskningsfelt er utdanningspolitikk og studier av utdanningsreformer. Aasen har bistilling som seniorforsker ved forskningsinstituttet NIFU.

Individet og fellesskapet

Hvis nasjonale myndigheter har ambisjon om å blankpusse resultatlikhet som redskap for sosial utjevning, må de ta stilling til om utdanningssystemet kan dyrke individperspektivet så ensidig. En utdanningspolitikk som fremmer resultatlikhet som redskap for sosial utjevning utfordrer common sense. Resultatlikhet som utdanningspolitisk mål for å fremme sosial utjevning, vil med andre ord kreve betydelig politisk mot.

I et oppslag i Aftenposten på tampen av sommerferien foreslo en professor i samfunnsmedisin ved Universitetet i Oslo at studenter som stryker eller ikke møter opp til eksamen, for eksempel på grunn av sykdom, bør betale et gebyr på 5000 kroner for å melde seg til kontinuasjonseksamen. Mulighet for kontinuasjonseksamen praktiseres først og fremst innenfor profesjonsutdanninger, men ifølge professoren er det kostbart for universitetet å tilby ny mulighet noen måneder senere. Samfunnsmedisinerens resonnementer ble utdypet gjennom et oppslag i NRK hvor han også sådde tvil om sykmeldingene som legene skriver ut til studentene. Professorens argumentasjon var lite overbevisende både i et etisk og samfunnsøkonomisk perspektiv.

Studentledere og representanter fra den politiske venstresiden så vel som fra den politiske høyresiden, rykket da også raskt ut og tok avstand fra bøtelegging av studenter som utdanningspolitisk virkemiddel. Det hele ble en nyhetsagurk fra en litt for varm sommerdag ved det medisinske fakultet ved vårt største universitet.

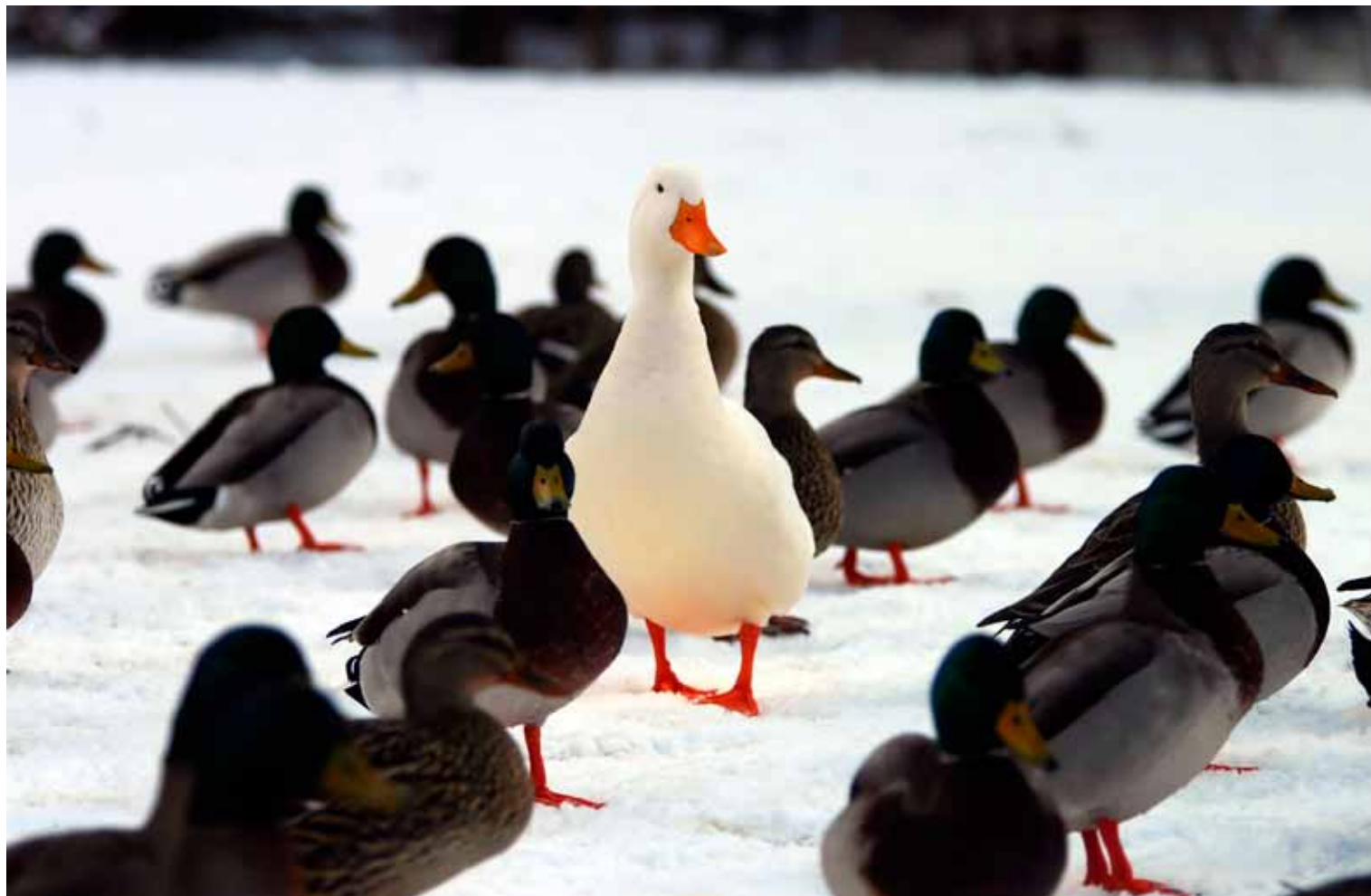
Gratisprinsippet

Samfunnsmedisinerens noe ubetenksomme utspill bør imidlertid settes inn i en større sammenheng da det berører et viktig prinsipp i norsk utdanningspolitikk, noe både studentlederne og representanter fra regjeringspartiene påpekte i sine kommentarer: Offentlig utdanning skal være gratis. Utdanning, og i stadig større grad høyere utdanning, er

avgjørende for fotfeste i arbeidslivet og for sentrale samfunnsposisjoner. Gratis utdanning for alle, også høyere utdanning, er derfor ikke bare et velferdsgode for den enkelte, men også et politisk virkemiddel for sosial utjevning innenfor fellesskapet. Gratisprinsippet skal gjøre utdanning tilgjengelig for alle. Det skal stimulere til likestilling og fungere som motvekt til samfunnskrefter som skaper Forskjells-Norge.

Likhetsbegrepet

I den politiske tenkningen som er opptatt av utdanning som redskap for sosial utjevning, kan vi gjennom forrige århundre registrere en historisk utvikling mot et stadig sterkere og mer radikalt likhetsbegrep – fra formallikhet som sikrer like adgangs-



muligheter, via ressurslikhet som sikrer likebehandling, til resultatlikhet som kan bety ulik behandling for å sikre at individuelle forskjeller i resultater ikke systematisk reflekterer sosial bakgrunn. På aggregert nivå skal likhet her vise seg i utbyttet ulike elevgrupper har av skolegangen. Man må derfor gjennom utdanningspolitiske og pedagogiske grep redusere forskjellene i utdanningsresultater mellom ulike sosiale grupper.

Utgangspunktet for utdanning som arena for sosial utjevning er et rekrutteringsperspektiv som innebærer at den enkeltes utdanningsvalg og prestasjoner skal bestemmes av evner og anlegg, og ikke av bakgrunnsfaktorer som økonomi, sosial klasse, bosted, kjønn eller etnisk tilhørighet. I norsk sammenheng har man gått ut fra at

sosial utjevning også forutsetter et samværspektiv. Historisk har likhetsprinsippet i norsk utdanningspolitikk derfor vært knyttet til enhets-skolen som felles offentlig skole, der barn og ungdom på samme årstrinn møter det samme lærestoffet i det samme klasserommet så langt som mulig oppover i systemet. Enhets-skolen har hatt som et hovedmål å fremme gjensidig respekt og solidaritet mellom samfunnets medlemmer i et fellesskap som er mest mulig representativt for befolkningens sammensetning.

Likhetstenkning forstått som resultatlikhet har en kollektiv innramming. Det er samfunnsgrupper som skal likestilles. Historisk har stadig flere grupper blitt trukket inn under likestillingsprinsippet i vårt land. Det

omfatter i dag grupper med ulik økonomisk, sosial, geografisk og kulturell bakgrunn, jenter i forhold til gutter, minoritetsgrupper i forhold til majoritetsbefolkningen og elever med funksjonsvansker.

Samfunnsmessige forutsetninger

Samtidig har imidlertid de samfunnsmessige forutsetningene og utfordringene for likhetstenkningen endret seg. Den norske likhetstenkningen var lenge basert på en samfunnsvisjon som tok utgangspunkt i et homogent samfunn og en ganske enkel forståelse av hva som bør være selvfølgelig fellesgoder. Med økende relativisme, etnisk mangfold og kulturell pluralisme har dette utgangspunktet blitt atskillig mer komplisert. Det selvfølgelig i det norske samfunnet er ikke

så selvfølgelig lenger. Idealet synes ikke lenger å være trygghet basert på enhetlige, omforente fellesskapsløsninger, men heller spenning basert på individuelle initiativ og dynamikken i det kulturelle mangfoldet.

Mens de norske utdanningsreformene i de første tiårene etter andre verdenskrig gjorde likestilling til en fanesak med den begrunnelse at vi alle i bunn og grunn var like, tilsier den kulturelle frigjøringen, globaliseringen og migrasjonen at likhetsidealet heller må begrunnes med at vi alle er forskjellige. I utdanningspolitisk sammenheng har man da også i Norge så vel som internasjonalt, lagt stadig mindre vekt på ambisjonen om å bygge ned sosiale eller kulturelle

forskjeller mellom samfunnsgrupper for å styrke felles verdier og interesser, men desto sterkere understreket verdien av å ta vare på individuelle behov, preferanser, uttrykk og rettigheter. Det kollektivt forankrede likhetsbegrepet er derfor erstattet av formuleringer som framhever betydningen av ulike, men likeverdige behov, interesser og tilbud. Likhetsbegrepet har gradvis blitt erstattet av likeverdsbegrepet som gir mer rom for individualitet og mangfold.

Fra likhet til likeverd

I vårt land kom dreiningen fra likhet til likeverd til uttrykk i reformene i grunnskolen og den videregående skolen på 90-tallet. Begrepet likeverdig opplæring ble introdusert, men det var fremdeles forankret i en tenkning rundt enhetsskole og felles referanserammer. 90-tallsreformene holdt derfor fast ved rekrutteringsperspektivet så vel som ved samværspektivet. Reformene var eksplisitt opptatt av sosial utjamning i betydningen resultatlikhet mellom samfunnsgrupper.

90-tallsreformene understreket at likeverd skulle ivaretas gjennom individualisering og tilpasset opplæring, men reformdokumentene understreket like tydelig at det skulle skje innenfor rammen av et inkluderende fellesskap og kompensatoriske tiltak. Kunnskapsløftet som ble introdusert ti år senere, representerte på mange måter et brudd med den radikale likhetstenkning. Likeverd knyttes nå i større grad til individuelt tilpasset opplæring i betydningen tilrettelagt undervisning ut fra den enkelte elevs

forutsetning, læringsstrategi og læringsmål. Elevenes, foreldrenes, skoleeierne og lærernes valgfrihet når det gjelder utformingen av opplæringen, tillegges større vekt. Samtidig gis de et langt større og tydeligere medansvar for resultatene enn tidligere. Den kollektive innrammingen, målet om sosial utjevning og allmenndannelsens felles referanserammer, ble svekket til fordel for formuleringer som viser til betydningen av å ivareta mangfoldet. Dette skal gjøres gjennom et individualiserende perspektiv som framhever betydningen av ulike, men kvalitativt likeverdige tilbud og den enkeltes rett til tilpasset opplæring ut fra sine behov, interesser og preferanser.

Individ og kollektiv

Kunnskapsløftet tar nye grep om de utfordringer som samfunnsmessige endringer og den såkalte kunnskapsøkonomien stiller utdanningssystemet overfor. Mangfoldet og læringsresultater skal sikres ved å gi rom for den enkeltes merittering gjennom større valgfrihet og individuelt tilpasset opplæring. Det tidligere utdanningspolitiske kunnskapsregimet hadde skjevfordelig mellom sosiale grupper som en hovedutfordring og sosial utjevning gjennom resultatlikhet som en hovedambisjon. Kunnskapsløftet legger derimot vekt på differensierte individuelle behov og interesser gjennom tilpasset opplæring, den enkeltes valgfrihet og individuelle resultatmål. Visjonen om likhet forstått som resultatlikhet er erstattet av visjonen om differensierte, men



likeverdige opplæringstilbud i form av pedagogisk skreddersøm tilpasset den enkelte. Mens tidligere utdanningsreformer fokuserte på skolen som redskap for likestilling mellom samfunnsgrupper, er Kunnskapsløftet mer opptatt av skolen som en arena som ivaretar individuelle behov, ambisjoner og preferanser. Slik vil den tjene den enkeltes interesser, men valgfrihet og seleksjon basert på preferanser og prestasjoner skal også styrke samfunnsutviklingen.

Mens 90-tallsreformene fremdeles var opptatt av enhetsskolen og fellesskapets referanserammer, er Kunnskapsløftet mer opptatt av den enkeltes meritter og kunnskapsnivå i et internasjonalt komparativt perspektiv. Satt på spissen kan vi si at Kunnskapsløftet har tatt inn over seg den tidligere britiske statsminister Margaret Thatchers politiske utgangspunkt: «*There is not such a thing as society*». Den kollektive referanserammen for utdanningspolitikken erstattes av en individuell referanseramme. Likeverdsbegrepet innenfor Kunnskapsløftets fellesskole refererer derfor først og fremst til likhet forstått som formallikhet i betydningen like muligheter til å motta og til en viss grad velge individuelt tilpassede undervisnings- og utdanningstilbud.

Hvis nasjonale myndigheter i dag har ambisjoner om å blankpusse resultatlikhet som redskap for sosial utjevning, må den ta stilling til om utdanningssystemet så ensidig kan dyrke individperspektivet. Men da står en overfor en utfordring som har sammenheng med et annet berømt

utsagn fra Margaret Thatcher: «*The task is not just to change the economy, but to change the soul*». Utdanningspolitikken må ta høyde for at denne ambisjonen om mentalitetsendring synes å ha vært vellykket – også i Norge. Hvis utdanning som verktøy for sosial utjevning krever et oppgjør med at det er individuelle og lokale forutsetninger, interesser og preferanser som skal styre utformingen av utdanningstilbud og den enkeltes utdanningsforløp, må nasjonale myndigheter problematisere og modifisere verdier som individuell frihet og lokal ansvars plassering. Utfordringen vil med andre ord ikke bare være det toneangivende kunnskapsregimet bak Kunnskapsløftet, men også sentrale deler av verdigrunnet i dagens Norge. En utdanningspolitikk som fremmer resultatlikhet som redskap for sosial utjevning, synes å utfordre intet mindre enn tidsånden og det som for folk flest i dag er blitt common sense. Resultatlikhet som utdanningspolitisk mål for å fremme sosial utjevning, vil i dag med andre ord kreve betydelig politisk mot.

Gratisprinsippet under press

Men utdanning som verktøy for sosial utjevning belaster også fellesskapets budsjetter. I dag er derfor gratisprinsippet som utdanningspolitisk virkemiddel for å fremme resultatlikhet under press. Statlig finansiering av den enkeltes utdanning fram til fullført høyere utdanning, gjerne master- og doktorgrad, er kostnadskrevende. Det har imidlertid i ubetydelig grad sammenheng med muligheten for

kontinuasjoneksamener innenfor profesjonsstudiene. Tvert om kan slike eksamener bety individuelle og samfunnsmessige besparelser dersom alternativet for den enkelte er å gå opp igjen til ordinær eksamen ett år senere. Det er først og fremst den stadige større andelen av årskullene som søker seg til høyere utdanning og at stadig flere tar lengre utdanning, som svarer for økningen i kostnadene. Statlige bevilgninger øker, men ikke i tilstrekkelig grad, ifølge institusjonslederne innenfor høyere utdanning. Diskusjonen om skolepenger i høyere utdanning vil derfor før eller senere komme for fullt også i vårt land. Det dreier seg om prioriteringer. Utenlandske eksperter stiller for eksempel spørsmål ved om det er riktig å prioritere gratis høyere utdanning framfor gratis barnehage dersom målet er resultatlikhet. Professoren fra Universitetet i Oslo berørte med andre ord viktige utdanningspolitiske spørsmål gjennom sin uttalelse i sommer. Men spørsmålene fortjener en annen referanseramme enn irritasjon over stryk og sykdomsforfall ved eksamen i medisinerutdanningen og institusjonelle kostnader ved kontinuasjoneksamener.



PISA og den bakvendte visa

■ AV KIRSTEN SIVESIND

12. mai 2010 fant over 100 personer veien til Helga Engs hus, Universitetet i Oslo. Anledningen var lansering av boken PISA – sannheten om skolen? Artikkelen nedenfor bygger på innledningen som Kirsten Sivesind holdt i anledning boklanseringen. Hun har redigert boken i samarbeid med Eyvind Elstad.

PISA, The Programme for Student Assessment, er et program for testing av elevprestasjoner. PISA handler først og fremst om distribusjonen av *literacy* eller hva vi kan kalle læringskapasiteten til en gruppe av ungdomskullet vårt. Disse ungdommene, i en alder på 15 år, er på veien i et utdanningsløp, men undersøkelsen sier lite om selve løpet, og mest om det ungdommene kan og oppfatter på noen utvalgte områder. Dette resultatfokus er det viktig å være klar over når funn fra PISA-undersøkelsen skal formidles og fortolkes.

Kan vi trekke konklusjoner fra disse målingene om norsk skoles kvaliteter? Kan vi enkelt og greit oversette det engelske begrepet *education* med det vi på norsk forstår som skole- og utdanningssystem? Gir PISA-resultatene kunnskap om undervisningen i norsk skole er vellykket eller ikke? Det er god grunn til å diskutere disse spørsmålene når vi ser tilbake på den ukritiske oppmerksomheten som undersøkelsene har fått i norske medier.

Debatten har gang på gang forutsatt at *education* betyr det samme som skole og at PISA gir en dom over kvaliteten på utdanning, og dette til tross for at forklaringene først og fremst viser til faktorer som elevenes kjønn og hjemmebakgrunn. Bortsett fra elevoppfatninger på noen utvalgte områder, og en spørreundersøkelse til skole-

ledere, er det lite ved undersøkelsen som forklarer sammenhengen mellom skoletilbud og resultater.

Det er altså grunn til å spørre om man kan forutsette at PISA måler kvaliteten på norsk utdanning og hvordan undersøkelsen kan brukes i en bakenfrastyring av skolen. En slik bakfra styring innebærer at programmet angir hva norsk skole bør oppnå på sikt (Bachmann & Sivesind 2009). Dette er et viktig spørsmål å stille all den tid ansvaret for resultatoppnåelsen i PISA rettes mot ledere og lærere i utdanningssystemet. La meg først gjøre kort rede for hvordan *literacy* framgår i rammeverkene for PISA og deretter drøfte hvorvidt PISA kan danne et grunnlag for utviklingen av skole og læreplan.

Literacy framfor knowledge

PISA er en undersøkelse som har til hensikt å måle andre sider ved utdanning enn skolefaglig innhold slik det beskrives i lærebøker eller læreplaner for fag. Ifølge Ulf P. Lundgren, som var med i oppstarten av prosjektet, var poenget med PISA å utvikle internasjonale undersøkelser som skulle unngå å favorisere bestemte lands skolesystemer eller læreplaner. Undersøkelsene skulle være fag- og læreplannøytrale og fokusere på områder som kan testes over tid (Lundgren 2010, s. 50). Ideen var å måle sider ved landenes kultur- og utdan-

ningspolitikk i vid forstand. Det var heller ikke meningen å konstruere en internasjonal læreplan som landene skulle måles etter. Å måle en læreplan som ikke finnes, er blant annet TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) kritisert for.

Det primære siktemålet med PISA er å teste hva elever, uavhengig av skoletilbud, mestrer på bestemte områder. Derfor unngår rammeverket å bruke «subject content» eller skolefaglig innhold i sitt hovedfokus på hva som testes. I stedet anvendes begrepet «literacy» relatert til elevenes kunnskaper, holdninger og ferdigheter, forstått som kompetanse i anvendt og observerbar forstand. En slik kompetanse skal bidra til at den enkelte når sine mål, utvikler sin kunnskap og potensialer og settes i stand til å delta effektivt i det framtidige samfunnet eller livet (Kulbrandstad 2010; OECD 2001, s 21). Å gjøre de unge i stand til «full» deltagelse i samfunnet er en sentral ambisjon i PISAs rammeverk (OECD 2003, 2006, 2009).

Ifølge foreløpige undersøkelser som jeg har gjort i forbindelse med et forskningsprosjekt ved ILS, synes valg av begrepet *literacy* framfor *subject content* å være en suksessfaktor for undersøkelsens utbredelse (Sivesind 2010). I mange land står de statlige myndighetene overfor store utfordringer i styringen av skolesystemet. Problemer handler om rekruttering og kvalifisering av lærere, håndtering av kultur mangfoldet i skolen, og ikke minst en økende andel av barn og unge som trenger spesialundervisning (European Commission DG EAC 2006). Noen anser læreplaner med et felles kulturinnhold for å være en side ved problemet. I et ønske om å sikre fleksibilitet, pluralitet og verdimangfold, søkes det etter nye måter å ramme inn skole og utdanning på.

Begrepet *literacy* er et forsøk på å imøtekomme noen av problemene. I enkelte land oppfattes læreplaner å forsterke nasjonale og lokale kulturer som både kommunalpolitikere, skoleledere og lærere har et eierforhold til. Det antas at læreplaner etablerer kulturforståelser som vanskeliggjør tilpasningen til internasjonale mål og standarder. I dag uttaler også utdanningspolitikere i Norge at det ikke skal settes i gang nye reformer for skolen.

Den økende reformvegringen kan like mye skyldes mistro til reformenes virkninger, som at lærere i skolen har gått lei av endringer. Forskningen tyder jo på det motsatte, at reformer ikke leder til store endringer, men først og fremst strukturerer utdanning ved å sette noen sentrale temaer og begreper på dagsorden (Afsar et al. 2006a; Bachmann 2005). Literacy og kompetanse er slike begreper.

Med PISA og lignende undersøkelser får statlige myndigheter et nytt språk å styre med (Lundahl & Waldow 2009). Disse begrepene gjennomsyrrer ikke bare utdanningspolitikken og forvaltningen, men også forskningen. I og med at *literacy* er programmerklært til å tone ned innhold og skolestoff, kan PISA brukes som et standardiserende verktøy uavhengig av hva som er skrevet i lærebøker og læreplaner. PISA kan anvendes som et standardiserende mål på hva skolesystemer skal *forberede til*, utenfor skolens grenser, på tvers av nasjonale og lokale kulturer.

Young og Yates (2010) omtaler de nye målings-termene som generiske, som vil si at begreper som testes i PISA, blir abstrakte og universelle i karakter. Termene kan brukes i ulike sammenhenger og oppfattes som relevante på ulike nivåer. De er anvendelige i ulike kontekster og kan ifølge rammeverket inngå i personlige, lokale, nasjonale og globale sammenhenger (OECD 2009). *Literacy* viser til problemer i hverdagen så vel som i vitenskapen og det profesjonelle liv.

Den generiske bruken av begreper gjelder ikke bare *literacy*, men også *education* og *learning*. Anvendes *education* som et generisk begrep, er det altså ikke ensbetydende med det vi forstår som et lands skole- eller utdanningssystem, eller hvilken undervisning elevene tar del i, men hva en utvalgt del av befolkningen mestrer på bestemte områder, uavhengig av hvor de har lært det.

Begreper som unngår å gripe inn i skolens indre anliggender og som verken defineres av undervisningskulturer eller lærebøker, egner seg til markedsføring og utbredelse. Derfor kan PISA gi mening på tvers av landegrenser så vel som faggrenser. Prosjektet forener forskere fra ulike vitenskapsdisipliner (bl.a. sosiologer, fagdidaktikere, psykologer) og er en målestokk som

flere internasjonale organisasjoner anvender i sine analyser (Elstad & Sivesind 2010).

Som kronen på verket kan bruken av begrepet *literacy* forene politikk med forskning. Politikken gis legitimitet ved at tiltak baseres på vitenskapelig grunn, mens forskningen utbres og anvendes til nytte både for samfunnet og den enkelte borger. Det er høyst vanskelig å argumentere mot en slik synergieffekt. Likevel kan man stille spørsmålet: Om ikke *literacy* berører den kulturelle dimensjonen ved skolen, knyttet til undervisning og skolefag, hva betyr da resultatene?

Resultatene i stor og liten målestokk

I PISA og lignende undersøkelser blir tradisjonelle måleinstrumenter, statistikk og analysemodeller anvendt for å beskrive og sammenligne elevenes prestasjoner i ulike land. I tillegg forsøker forskerne å se sammenhenger i resultatene og antyde noen forklaringer i lys av annen forskning. PISA-undersøkelsen bygger på tester som gis til et tilfeldig utvalg av elever. Bortsett fra lesetesten i 2009 bruker elevene blyant og papir når de løser oppgaver og svarer på spørreskjemaet. Prøven tar i overkant av 2 timer og ligger til grunn for resultater som rapporteres et år senere. Ifølge Hopfenbeck (2010) og Eklöf (2010) er elevenes motivasjon for å ta testen en viktig faktor for reliabiliteten ved undersøkelsene. Reliabilitet i denne sammenheng betyr at de resultatene forskerne kommer fram til, ikke skyldes tilfeldigheter. Så langt er det verken bevist eller motbevist at elevenes motivasjon utgjør en kritisk faktor for testkvaliteten.

Når det dreier seg om å karakterisere store populasjoner som alle 15-åringer i Norge, eller elevbefolkninger på verdensbasis, opererer forskerne med *aggregerte* funn. Prinsippet er enkelt; samfunnet er summen av dens deler – i det norske tilfellet av 4700 tilfeldig utplukkede elever. Dette utvalget representerer 15-åringene i Norge. På skolenivå vil svarene fra ca. 30 elever eller mindre, alt avhengig av størrelsen på skolen, danne grunnlag for å måle prestasjoner og oppfatninger på skolenivå (Kjærnsli et al. 2007, s 276). Både nasjonalt og skolevis betyr aggregering at man leg-

ger sammen hva den enkelte presterer på en prøve eller svarer på et spørreskjema. Dette er et veldig enkelt prinsipp, men lar seg vanskelig erstatte, selv med avansert metodologi.

Aggregeringsmodeller er ofte benyttet innenfor samfunnsøkonomi og sosiologi når man skal avdekke strukturelle faktorer som ikke kan forstås

Det primære siktemålet med PISA er å teste hva elever, uavhengig av skoletilbud, mestrer på bestemte områder.

eller forklares på annet vis. Ofte er resultatene en konsekvens av forhold som verken er planlagt eller ønsket. Om det i hele tatt er mulig å forklare aggregerte resultater, viser de gjerne til samfunnsstrukturer som myndighetene har et ansvar for, men som det er vanskelig å gjøre noe med. Dette er politikernes problem.

Dersom PISA avdekker svake resultater som ikke svarer til forventningene, vil dette i utgangspunktet bety at en enkelt leder eller lærer ikke kan løse problemet alene. Det er altså ikke en tilfeldighet at kjønn og foreldrenes kulturelle kapital framstår som viktige forklaringsfaktorer i PISA. På mange måter avspeiler disse faktorene målingenes karakter.

Med disse modellene som utgangspunkt er det viktig å være klar over at man ikke kan trekke direkte slutninger fra resultater i PISA til hva som er gyldig for en enkelt elev i den praktiske skolehverdagen. Dette er et grunnleggende prinsipp som studenter lærer på metodekurs ved universiteter og høyskoler. Det er med andre ord ikke mulig å foreskrive hvordan lærere skal tilrettelegge undervisning ut fra de aggregerte resultatene som PISA kommer fram til. Derfor må PISA-rapportene bygge på andre undersøkelser, for å utvikle kunnskap om pedagogisk praksis i skolen.

I boken «Pisa – sannheten om skolen?» har Eggen (2010) og Bachmann, Haug og Myklebust (2010) drøftet klasseromsnære problemer.

Kvalitative studier er viktige for å forstå hvordan lærere tilrettelegger undervisning og læring i klasserommet. Et viktig spørsmål er hvordan den praksisnære forskningen forholder seg til PISA.

Selv om resultatene fra PISA ikke kan brukes didaktisk, er det nærliggende å tro at PISA-designet influerer på pedagogisk forskning og teoriutvikling. I undersøkelsen blir elevene spurt om en rekke læringsprinsipper som forskere antar gir gode resultater. Man kan for eksempel hevde at en bestemt type læringsstrategi bidrar til å lære det PISA tester, og at større innsats for å forbedre den enkeltes læring vil bidra til å forbedre resultater i neste undersøkelse. Materiellet danner i seg selv et utgangspunkt for å utvikle ideer og prinsipper om den gode skole.

I den grad PISA ligger til grunn for pedagogisk og fagdidaktisk teoriutvikling, blir den også toneangivende for utdanningsforskningen. Det gjelder særlig den forskningen som peker på muligheter for å påvirke elevenes læring. Forskere som er kritiske til strukturelle forklaringer, hevder at det er enklere å påvirke ledere, lærere og elever enkeltvis enn en populasjon på mange tusen elever (Hanushek 2003). Dette danner et pedagogisk rasjonale for den pedagogiske bruken av testkonseptet. Om lærere utsettes for påvirkning til å endre sin undervisning, som igjen påvirker elevenes læring, så kan en i det minste håpe på forbedringer av læringsutbytte, og om mange nok lar seg påvirke, vil myndighetene kunne håpe på forbedringer over noen år.

Ideen baseres på det kausale prinsippet: klarere læringsmål for individet gir bedre resultater. Målstyringsideen, som ikke minst gjennomsyrr økonomiske modeller for utdanning, er altså normativ i sin art. Den forutsetter at hver og en jobber for en felles visjon, som et felles sett av verdier og målsettinger. For å endre kvalitetsstrukturene satses det på prosjekter og tiltak som forutsetter at det enkelte undersøkelsesobjekt og dets omgivelser forandrer seg til det bedre. Å endre bevissthetsstrukturene blir like viktig som å trene ferdigheter, som igjen er avhengig av den enkeltes utholdenhet, målbevissthet og evne til selvregulert læring.

Dermed legitimeres differensiering og indi-

vidualisering slik Kunnskapsløftet legger opp til. Denne individualiseringen gjenspeiles også i forskningen, både nasjonalt og internasjonalt (Rosenmund 2006). Individualisert opplæring blir en følge av testenenes rasjonale selv om forskning kan tyde på at fellesundervisning er vel så effektiv, noe også den norske PISA-rapporten fra 2007 peker på (Kjærnsli et al. 2007, s. 259). Her står vi ved ett av de store paradokser i den pedagogiske anvendelsen av PISA.

På denne måten bidrar selve undersøkelsesdesignet og forskningen som følger av dette designet, til å re-spesifisere pedagogikkens formål – hvordan skape effektiv læring for den enkelte elev. Argumentasjonen er forførende, og det er vanskelig å være uenig i formålet om å forbedre undervisningen for den enkelte elev. Ideen om den store skoledugnaden, at flest mulig skal utvikle et samstemt språk for å løfte elevene i et felles kunnskapsløft, er heller ikke å forakte. Det er selvfølgelig en moralsk plikt å sørge for at de særlig de svakeste får hjelp til å lære.

Likevel er det oppsiktsvekkende at formålet for norsk skole dekker en hel rekke andre aspekter som knapt nevnes i rammeverket for undersøkelsen. Aktuelle temaer er å «gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring», eller å «utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 1-1).

Riktignok vil PISA-undersøkelsen rette oppmerksomhet mot elevenes dugleik og holdningsaspekter knyttet til for eksempel miljøbevissthet, men alt i alt er tanken at *literacy* skal måle noe kulturuavhengig og læreplannøytralt. Derfor vil ikke en undersøkelse som PISA være dekkende for skolens læreplan. Så er vel heller ikke testene ment å dekke alle sider ved utdanning, noe det er viktig å merke seg i debatten om svake resultater.

PISA – en ny læreplan?

Et interessant spørsmål er om PISAs rammeverk og testsystem har en tilbakeføringsverdi til skolens lærebøker og læreplaner. Tilbyr rammeverket begreper som er egnet til å strukturere nasjonale

og lokale læreplaner og som bidrar til å organisere den kunnskapen elevene møter gjennom sin skolegang?

I rammeverket for PISA er problemløsning og det å mestre ulike typer problemsituasjoner, en hovedsak. Om elever mestrer problemer på originale måter uten forhåndsbestemte oppskrifter eller faglig hjelp, viser eleven stor mestringskapasitet. Refleksjon er altså et godord og framstår som det høyeste nivået på mestring i både regning og i lesing. I motsatt tilfelle vil reproduksjon av kunnskap etter bestemte prosedyrer vurderes som en svakere prestasjon. I en mellomposisjon finner vi den analytiske kompetansen og evnen til å trekke slutninger og se sammenhenger.

Ser vi på læreplanreformer i Norge, synes PISA å være en inspirasjonskilde for blant annet Kunnskapsløftets læreplaner, først og fremst med tanke på å utvikle standarder eller nivåbeskrivelser for hva elevene kan mestre på ulike trinn. I læreplaner for fag er kompetansebegrepet helt sentralt. Ser vi på matematikkfaget, er begreper for kunnskapsnivåer inkorporert på alle trinn i utdanningsløpet, som for eksempel at elevene skal «beskrive og gjennomføre», «analysere egenskaper», eller «utforske og beskrive strukturer og forandringer» (UFD 2005, s. 62). Mens nasjonale prøver er mer tilpasset PISAs prøve- og rammeverk (Skedsmo 2009), er enkelte eksamensoppgaver mer i tråd med tidligere eksamener og læreplaner (Jone 2010). Det synes også som om læreplaner i matematikk er mer i tråd med PISAs *literacy*-begrep enn for eksempel læreplaner i naturfag (Dale 2010).

I Kunnskapsløftets læreplaner finner vi igjen standardbeskrivelsene i bruken av verb, men det første problemet med å tilbakeføre PISA-kompetanser til læreplanen er at disse standardene ikke kan avgjøre vanskegraden eller progresjonen i faget. Det er viktig å merke seg: alle trinn i utdanningen kan vise til beskrivende, analytiske og reflekterende mestringsmål, og de er like relevante om du er førsteklassing på barnetrinnet eller skal opp til eksamen på videregående skole. Det er heller ikke slik at vi forventer at førsteårsstudenter ved universiteter og høyskoler kan reprodusere,

mens det først er på doktorgradsnivå at man er i stand til å reflektere! Om dette er mønsteret for kommende lære- og studieplaner, er vi på gal vei (Det kongelige kunnskapsdepartement 2009).

Det som gjør at fag blir vanskeligere år for år, er ikke individuelle standarder eller mestringsnivåer, men innholdet i faget, slik en av mine informanter antyder i et intervju (Sivesind 2010). Det betyr at man ikke kan bruke PISAs rammeverk og begreper til å strukturere innholdet i utdanningsløp. Det er også slik at om *literacy* går ut over sin generiske karakter og spesifiseres i form av læreplanstoff, blir læreplanen tung i formen og vanskelig å tilpasse en lokal skolepraksis.

Denne betydningen av *literacy* er nærmere den som forbindes med L97, slik den framsto i all sin prakt. Denne læreplanen var blant annet bygget på ideen om *cultural literacy* i læreplaner for fag, inspirert av Hirsch (Hirsch 1985). Planen fikk som kjent kritikk for sin måte å regulere innholdet på, men på grunn av manglende målstyring og vurderingssystemer hadde lærere og elever et fortolkningsrom å leve med. Jeg vil si at de nasjonale styringsambisjonene har økt med Kunnskapsløftet.

Om *literacy* anvendes i betydningen av et kjerneinnhold, som vil si at stoffet inngår i læring og skal vises gjennom målte prestasjoner, oppstår et spørsmål om hvem det er som skal velge dette innholdet og hva det skal være. Er det et mål at elevene skal lære kristendom framfor islam, eller de store religioner framfor de små? Denne type spørsmål lar seg vanskelig besvare ut fra et begrep om *cultural literacy*, når man forsøker seg på et svar, blir løsningen like mye av alt! Fordi innholdet relateres til at noe skal være lært og være relevant i framtiden, må det også være gyldig for alle, og det gjelder neppe all kunnskap som kan danne et utgangspunkt for undervisning i skolen. Dette problemet er ikke minst aktualisert med læreplanene for Kunnskapsløftet, som forsøker å balansere ulike hensyn og områder ved å «veie likt». Resultatet av et slik tilnærming ender også opp i at det blir for mye av all den kunnskapen som er relevant for framtidig deltakelse i et samfunn.

Literacy i form av at alt skolestoff skal være lært

eller inngå i læring, fører til et innholdsbegrep som vanskelig lar seg forene med kulturmangfoldet i skolen. Derfor vil enkelte læreplanforskere argumentere for et annet innholdsbegrep, som vil si at innhold er stoff som representeres i undervisning og lærebøker, som legges til rette for læring, men som ikke betinges av hva elevene skal ha lært (Hopmann 2007; Karseth & Sivesind 2010; Künzli 1998). Et slikt forhåndsbestemt innholdsbegrep skaper pustehull for både elever og lærere, og det blir enklere å konsentrere seg om å lære noe og ikke alt. PISA omgår samme problem ved å argumentere for et læreplannøytralt og generisk begrep av *literacy*, men kan ikke på samme måte sette grenser for hva som skal være innholdet i skolen.

Mens evaluering av resultater i PISA sier noe om tilstanden for 15-åringers kapasitet til å besvare en test, vil planlegging og tilrettelegging av undervisning være et framskridende handlingsforløp der noe følger noe annet. Det er denne rekkefølgen læreplanforskere kaller progresjonen i faget, som forutsetter begrepet om et skolefaglig innhold (Engelsen 2006; Gundem 2008). Dette innholdet framstår som syntetiserende beskrivelser av verden, som representeres for elevene i skolen, men hvor det likevel er en relativ frihet for eleven å fortolke og anvende det på sitt vis. Videre er tanken at meningsdannelsen om et felles stoff skapes i relasjonen mellom lærere og elever i klasserommet. PISA gir ingen begreper om hvordan den faglige progresjonen fastsettes for et utdanningsløp eller hvordan et innhold skal velges ut. Til det trenger vi læreplaner.

Om PISA anvendes som en ny læreplan, som en forutsetning for planlegging og undervisning i skolen, vil prestasjonskravene øke i takt med framtidsutfordringene og tilstanden fort bli den som Alf Prøysen beskriver i sin bakvendte vise: «Når barna første dagen går til skolehusets grind, så starter de i syv'nde klasse når de skrives inn. Så blir de flyttet nedover i klasser pø om pø og går ut ifra første klasse dumme som et brød». Læreplaner for et skolesystem, som skal være til hjelp for lærere fra 1. til 13. trinn, kan ikke starte med hva elevene skal mestre i 15-årsalder eller

hva de skal mestre som borgere i sitt voksne liv. Bakfra styring blir fort bakvendt om vi erstatter begreper om undervisning og skolefag med *learning* og *literacy*. Mer generelt, et mål- og resultatstyrt vurderingssystem kan ikke erstatte sentrale betingelser som rammer inn hva lærere og elever skal foreta seg i klasserommet. En målstyrt skole, som forbereder elever for framtiden, forutsetter betingelser og rammer som avgrenser hva som er skolens oppgave, og disse rammene har både politikere, forvaltere, ledere og lærere ansvaret for, kanskje også elevene.

Nå kan det hevdes at en ansvarlig aktør i utdanningssystemet bør tenke både fram og tilbake for å øke sin forståelse av skolens handlingskapasitet, og at evalueringsresultater kan gi fruktbar informasjon for å bidra til forbedret læring gjennom refleksiv ledelse (Afsar et al. 2006b). Men i tilfelle med PISA, er sammenhengen mellom skolens praksis og målte resultater vanskelig å beskrive og i alle fall forklare. Hva skyldes gode, middels gode eller dårlige resultater?

Derfor vil enhver følge av PISA forutsette eller betinge at noen legger planer for framtiden, at vi analytisk skiller mellom undervisning og læring og reflekterer over måten skolens fag og innhold organiseres på. For å avslutte med siste vers i Prøysens vise: «Ja slik er det i bakvendtland, slik er det ikke her. Her starter vi i første klasse alle og enhver, med skolesekk og varebind og sanger som vi kan, blant annet denne nye vi har lært om bakvendtland...»



Kirsten Sivesind er ansatt som førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Her arbeider hun med utdanningsledelse som fag- og forskningsfelt. Sivesinds forskningsinteresser favner vidt og dekker blant annet pedagogisk historie, allmenn-didaktikk og læreplanstudier i utdanningsfeltet. Nå er hun aktuell med boken: PISA – sannheten om skolen? som hun har redigert sammen med professor Eyvind Elstad ved ILS.

LITTERATUR:

- AFSAR, AZITA, KARI BACHMANN & KIRSTEN SIVESIND** (2006a). «Fra gammel til ny læreplan - etablerte forventninger og mulige forandringer». I: Ragnhild Midtbø, red., *Lærerkvalifisering og godt lærerarbeid*, s. 91-111. Oslo: Bedre Skole.
- AFSAR, AZITA, GURI SKEDSMO & KIRSTEN SIVESIND** (2006b). «Evaluerings- og kunnskapsutvikling i ledelse av utdanning». I: Kirsten Sivesind, Gjert Langfeldt & Guri Skedsmo, red., *Utdanningsledelse*, s. 202-226. Oslo: Cappelen.
- BACHMANN, KARI** (2005). *Læreplanens differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis*. Avhandling for dr.polit-graden. Pedagogisk institutt. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.
- BACHMANN, KARI, PEDER HAUG & RANDI MYKLEBUST** (2010). «Med rett til å prestere». I: Eyvind Elstad & Kirsten Sivesind, red., *PISA - sannheten om skolen?*, s. 298-317. Oslo: Universitetsforlaget.
- BACHMANN, KARI & KIRSTEN SIVESIND** (2009). Læreplanen: en betingelse eller forventning?, *Paper framlagt på den 3:e Nationella läroplansteoretiska konferensen Växjö universitet*, 15. - 16. oktober.
- BERGEM, OLE KRISTIAN & CECILIE DAL-LAND** (2010). *Arbeidsplaner, læringsmål og vurdering: hva gjør vi?* Oslo: Universitetsforl.
- DALE, ERLING LARS** (2010), «PISAs kompetanse og kritiske læreplansspørsmål». I: Eyvind Elstad & Kirsten Sivesind, red., *PISA - sannheten om skolen?*, s. 144-156. Oslo: Universitetsforlaget.
- DET KONGELIGE KUNNSKAPSDEPARTEMENT** (2009). Fastsettelse av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning: Brev av 23.03.2009.
- EGGEN, ASTRID BIRGITTE** (2010). «PISAs gyldighet blant skoleledere og lærere». I: Eyvind Elstad & Kirsten Sivesind, red., *PISA - sannheten om skolen?*, s. 281-297. Oslo: Universitetsforlaget.
- EKLÖF, HANNA** (2010). «Testmotivation och testprestation: Motivationsaspekter i internationella kunskapsmätningar». I: Eyvind Elstad & Kirsten Sivesind, red., *PISA - sannheten om skolen?*, s. 258-267. Oslo: Universitetsforlaget.
- ELSTAD, EYVIND & KIRSTEN SIVESIND** (2010). «OECD setter dagsorden». I: Eyvind Elstad & Kirsten Sivesind, red., *Pisa: visjoner og diskusjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ENGELSEN, BRITT ULSTRUP** (2006). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. 5. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- EUROPEAN COMMISSION DG EAC** (2006). Study on Key Education Indicators on Social Inclusion and Efficiency, Mobility, Adult Skills and Active Citizenship. Lot 2: Mobility of Teachers and Trainers. Final Report. Lesedato 07.10.08, fra (Ref. 2005-4682/001-001 EDU ETU): http://ec.europa.eu/education/pdf/doc258_en.pdf
- GUNDEM, BJØRG BRANDTZÆG** (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- HANUSHEK, ERIC A.** (2003), «The failure of input-based schooling policies». *The Economic Journal*, 113:64-98.
- HIRSCH, E. D. JR.** (1985). «Cultural Literacy». Lesedato 20.08.09, fra http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3f/47/e4.pdf
- HOPMANN, STEFAN** (2007). «Restrained Teaching: The Common Core of Didactic». *European Educational Research Journal*, 6:109-124.
- JONE, GUNNAR** (2010). «Kompetanser for matematikkfaget og i PISA og i norske læreplaner». I: Eyvind Elstad & Kirsten Sivesind, red., *PISA - sannheten om skolen?*, s. 157-175. Oslo: Universitetsforlaget.
- KARSETH, BERIT & KIRSTEN SIVESIND** (2010). «Conceptualizing Curriculum Knowledge – Within and Beyond the National Context». *European Journal of Education*, March:103-120.
- KJÆRNSLI, MARIT, SVEIN LIE, ROLF VEGAR OLSEN & ASTRID ROE** (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforl.
- KLETTE, KIRSTI** (2007). «Arbeidsplaner som læringsverktøy - utfordringer og dilemmaer». *Bedre Skole*, 4:41-43.
- KULBRANDSTAD, LISE IVERSEN** (2010). «Leseopplæring på ungdomstrinnet før og etter PISA 2000». I: Eyvind Elstad & Kirsten Sivesind, red., *PISA - sannheten om skolen?*, s. 176-198. Oslo: Universitetsforlaget.
- KÜNZLI, RUDOLF** (1998). «The Common Frame and the Places of Didaktik». I: Bjørge B. Gundem & Stefan Hopmann, red., *Didaktik and/or Curriculum*, s. 29 - 45. New York: Peter Lang.
- LOV OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDAREGÅANDE OPPLÆRINGA** (opplæringslova) (§ 1-1): <http://www.lovdata.com/all/til-19980717-061-015.html#13-10>
- LUNDAHL, CRISTIAN & FLORIAN WALDOW** (2009). «Standardisation and 'quick languages': the shape-shifting of standardised measurement of pupil achievement in Sweden and Germany». *Comparative Education*, 45:365 - 385
- LUNDGREN, ULF P.** (2010). «PISA». I: Eyvind Elstad & Kirsten Sivesind, red., *PISA - sannheten om skolen?*, s. 42-53. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD** (2001). *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- OECD** (2003). The PISA 2003 Assessment Framework - Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. Lesedato 04.09.09: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/38/51/33707192.pdf>
- OECD** (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. OECD.
- OECD** (2009). «PISA 2009. Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science». Lesedato 10.03.10, fra http://www.oecd.org/document/44/0,3343,en_2649_35845621_44455276_1_1_1_1,00.html
- ROSENMUND, MORITZ** (2006). «The Current Discourse on Curriculum Change: A Comparative Analysis of National Reports on Education». I: Aaron Benavot & Cecilia Braslavsky, red., *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. CERC Studies in Comparative Education 18. Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong. Hong Kong: Springer.
- SIVESIND, KIRSTEN** (2010). The Design and Use of National and International Curriculum Frameworks. The Global Influence. Lesedato 04.08.10, fra Universitetet i Oslo: <https://wo.uio.no/as/WebObjects/frida.woa/wa/presentationVis?instnr=185&pres=304271&type=PROSJEKT>
- SKEDSMO, GURI** (2009). *School Governing in Transition*. Avhandlingen for PhD-graden. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- UFD** (2005). Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- YOUNG, MICHAEL** (2010). «Alternative Educational Futures for a Knowledge Society». *European Educational Research Journal*, 9:1-12.

Sosiale forskjeller på ungdomstrinnet

■ AV ANDERS BAKKEN

Foreldres utdanning spiller en viktig rolle for hvordan elevene presterer på skolen. Samtidig ser man at ulik sosial bakgrunn ser ut til å spille en stadig større rolle utover i ungdomstrinnet. Slik sett kan man stille spørsmål ved den sterke vektleggingen av småbarnsfasen for å redusere sosial ulikhet i skolen.

Når vitnemålene deles ut ved grunnskolens avslutning, er det ungdom med høyest utdannede foreldre som i størst grad får de beste karakterene (Utdanningsdirektoratet 2010). Karakterforskjellene er store og vedvarende, i det norske så vel som i andre lands skolesystemer. I den internasjonale forskningslitteraturen – særlig i den amerikanske – legges det stor vekt på at ulikhetene i ungdomstiden er en konsekvens av forskjeller som er fastlagt allerede tidlig i barnas liv (se for eksempel Heckman 2006). Kunnskapen om betydningen av tidlig sosialisering har stått sentralt når myndighetene i den senere tid har rettet oppmerksomhet mot barnehagen og mot de minste barna i grunnskolen for å redusere sosial ulikhet i samfunnet.

I Norge er det forsket lite på de langsiktige effektene av hvordan

tidlig sosialiseringspraksis påvirker sosiale forskjeller i skolerresultater i ungdomstiden. Noe av grunnen til dette er mangelen på gode data. Nå foreligger det for første gang en mulighet til å undersøke hvordan et helt årskull av ungdom har utviklet seg resultatmessig gjennom de tre årene de har gått på ungdomstrinnet. Elevene som gikk ut av grunnskolen i 2008, deltok i de nasjonale prøvene som ble gjennomført på 7. trinn i 2005. Gjennom å sammenligne prøveresultater fra slutten av barnetrinnet med skolerresultater tre år senere, kan vi undersøke i hvor stor grad sosiale forskjeller i karakterer ved avslutningen av grunnskolen kan forklares med forhold før de unge begynner på ungdomstrinnet.¹ Problemstillingen er viktig fordi det kan si noe om på hvilket tidspunkt i opplæringsløpet

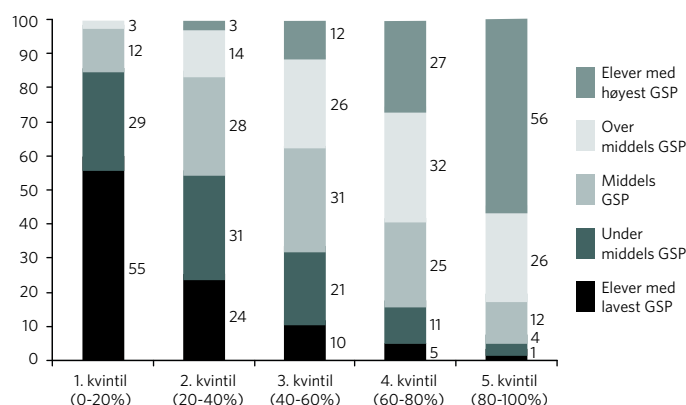
resultatforskjeller mellom ulike elevgrupper oppstår.

Selv om det er gode grunner til å anta at påvirkningen fra foreldre på barnas språklige og kognitive utvikling er sterk i den første fasen av livet, kan en heller ikke se bort ifra at ulikheter som er til stede på lavere trinn, også kan forsterkes og bli enda større i den tiden elevene går på ungdomstrinnet. Det kan være flere grunner til å forvente dette. En viktig grunn er at kravene til hva elevene skal lære, øker gjennom årene på ungdomstrinnet. Kravene til refleksjonsnivå, til elaborert begrepsbruk og evnen til å sette lærdommen inn i en større sammenheng, blir viktigere enn på lavere nivåer. Derfor kan det i den første tenåringsfasen være en fordel å ha foreldre som selv besitter den typen kunnskap som formidles i skolen,

også uavhengig av hva slags ferdigheter den enkelte har utviklet gjennom barnetrinnet. For det andre er det økte krav og forventninger til ungdomsskoleeleven om selvstendighet i skolearbeidet. Dersom elever med ulik hjemmebakgrunn ikke er i stand til å påta seg ansvaret for egen læring på samme måte, vil dette i seg selv kunne forsterke betydningen av sosial bakgrunn. Ungdomstrinnet representerer også en fase av livet der de unge med større grad av alvor orienterer seg mot framtidige yrker og utdanningsvalg. En kan heller ikke se bort ifra at selve karaktersystemet, som elevene først møter i ungdomsskolen, kan forsterke sosiale forskjeller, eller at det er forhold ved ungdomstrinnets praksis- og undervisningsformer som kan bidra til å favorisere elever med høyt utdannete foreldre.

Datagrunnlaget

Datagrunnlaget for artikkelen omfatter samtlige elever som gikk ut av grunnskolen i 2008. For dette avgangskullet har Statistisk sentralbyrå koplet samtlige prøveresultater fra de nasjonale prøvene for 7. trinn i 2005 til opplysninger om hvilke karakterer elevene fikk i alle fagene fra grunnskolen tre år senere. Vi har laget et samlemål på nasjonale prøveresultater i 7. trinn, som er basert på den enkeltes gjennomsnitt på regneprøven og på leseprøvene i norsk og engelsk.²



Figur 1 Sammenhengen mellom resultater på nasjonale prøver på 7. trinn og grunnskolepoeng (GSP) ved avslutningen av 10. trinn.³

Dette målet sees i sammenheng med grunnskolepoengene som elevene oppnådde ved avslutningen av grunnskolen. Denne er basert på samtlige karakterer på vitnemålet og er beregnet som gjennomsnittet multiplisert med ti. I dette kullet har det vært mulig å kople prestasjonsopplysninger for nesten 58.000 ungdommer, det vil si 95 prosent av hele kullet. Trolig har mesteparten av de resterende fem prosent fått fritak fra prøvene av ulike årsaker. For en nærmere beskrivelse av datamaterialet, se Bakken (2010).

For å måle foreldrenes utdanning har vi fått koplet til registerinformasjon om foreldrenes høyeste utdanning. Vi skiller her mellom foreldre som ikke har fullført videregående opplæring (gjelder 18 %), de som har

videregående som sin høyeste utdanning (38 %), de som har utdanning på bachelornivå eller tilsvarende (3-4 årige høgskoleutdanninger, kortere universitetsutdanninger – 32 %) og de som har utdanning på master-/hovedfagsnivå eller høyere (11 %). Grunnskolepoengene varierer nokså mye mellom disse elevgruppene, fra 35 poeng blant de med lavest utdannete foreldre til nesten 46 poeng for de som har foreldre med høyest utdanning. Differansen på 11 poeng tilsier at det er en gjennomsnittlig forskjell på mer enn en hel karakter i samtlige fag.

Prestasjonsutvikling fra 7. til 10. trinn

At tidligere skoleresultater sterkt

bidrar til å forutsi framtidige skoleresultater blir bekreftet i denne studien. Selv om nasjonale prøver og fagkarakterene måler ulike forhold og kompetanser, er det likevel stort overlapp mellom hvor gode prøveresultater elevene oppnår før de begynner på ungdomstrinnet og hvilke karakterer de får ved avslutningen. Korrelasjonen mellom disse to størrelsene er 0,71 og tilsier at halvparten av all variasjon i grunnskolepoeng kan forklares med bakgrunn i de grunnleggende ferdighetene elevene starter med når de begynner på ungdomstrinnet.

Mobiliteten i elevenes prestasjonsutvikling kan illustreres ved å gruppere elevene etter hvilke resultater de oppnår og undersøke hvilken prestasjonsgruppe de befinner seg i på de to tidspunktene. Når vi sorterer elevene etter prestasjonsnivå og deler dem inn i fem nesten like store grupper – kvintiler – viser det seg at 41 prosent av elevene befinner seg i samme kvintil på begge tidspunktene. Nesten én av tre elever beveger seg en kvintil oppover og bortimot hver fjerde beveger seg ett hakk nedover. De fleste som endrer sin posisjon, beveger seg kun til den nærmeste kvintilen. Færre gjør mer substansielle forflytninger, 9 prosent forflytter seg mer enn en kvintil oppover og like mange to hakk nedover.

Figur 1³ gir et bilde av hvordan «bevegelsene» i hierarkiet av skoleresultater forløper mellom de to tidspunktene prestasjonene er målt på. Søylen til venstre viser hvordan

de elevene som skåret dårligst (1. kvintil) på de nasjonale prøvene i 7. trinn fordeler seg karakttermessig ved avslutningen av grunnskolen. Søylen helt til høyre viser tilsvarende for dem som gjorde det best (5. kvintil) på prøvene i 7. trinn.

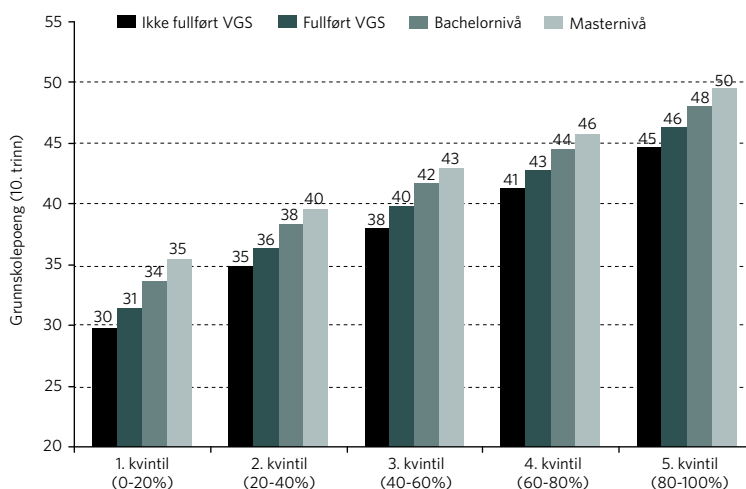
Figuren viser at sammenhengen mellom nasjonale prøver og karakterer er markant og at de aller fleste ikke forandrer sin posisjon i prestasjonshierarkiet i særlig stor grad.

Foreldrenes utdanning

Bidrar foreldrenes utdanningsnivå til å påvirke hvorvidt den enkelte beveger seg oppover eller nedover i prestasjonshierarkiet i løpet av ung-

domstrinnet? Dette er undersøkt gjennom å se på elevenes grunnskolepoeng i 10. trinn i sammenheng med både foreldrenes utdanningsnivå og hvordan elevene gjorde det på nasjonale prøver i 7. trinn. Vi undersøker en og en prestasjonsgruppe (kvintil) av gangen og ser om karakterene tre år senere varierer med foreldrenes utdanningsnivå innenfor hver av prestasjonsgruppene. Resultatene vises i figur 2.

Figuren viser med tydelighet at *både* tidligere prestasjoner og foreldrenes utdanning har betydning for elevenes grunnskolepoeng. Effekten av tidligere prestasjoner er sterkest, men når vi ser begge disse forholdene



Figur 2 Gjennomsnittlig grunnskolepoengsum blant elever som har foreldre med ulikt utdanningsnivå og ulike resultater på nasjonale prøver i 7. trinn. Avgangskullet 2008

i sammenheng, er det sterke utslag. Prestasjonsforskjellene er på 20 poeng mellom på den ene siden elever som har foreldre med lav utdanning og lav skåre før de begynte på ungdomsskolen og på den andre siden elever med høyt utdannete foreldre og som skåret høyt før ungdomsskolen. Dette tilsvarer en forskjell på to hele karakterer i samtlige av fagene. Det mest relevante i denne sammenheng er likevel at foreldrenes utdanning har betydning for karakterene i 10. trinn, uansett på hvilket nivå elevene presterte på de nasjonale prøvene tre år tidligere. Innenfor hver av prestasjonsgruppene skiller det 5 grunnskolepoeng mellom elever som har foreldre med henholdsvis lavest og høyest utdanningsnivå. Dette tilsvarer en forskjell på én karakter i halvparten av fagene og viser at uavhengig av hvilket utgangspunkt elevene har, er det en fordel å ha foreldre med høyere utdanning dersom målet er å få gode karakterer.

Resultatene viser at de grunnleggende ferdighetene som elever har tilegnet seg før de begynner på ungdomstrinnet, forklarer en del av forskjellene i avgangskarakter mellom elever med ulik sosial bakgrunn. Grunnen til dette er at elevene også er ulike før de begynner på ungdomstrinnet. Men denne ulikheten forklarer langt fra hele forskjellen i sluttresultater. Vi har sett at det generelt sett skiller 11 grunnskolepoeng i gjennomsnitt mellom elever som har foreldre med henholdsvis lavest

og høyest utdanning. Tar vi hensyn til tidligere prestasjoner, reduseres altså forskjellen til 5 poeng. Dette betyr at nesten halvparten (5/11) av de sosiale forskjellene i skolekarakterer kan relateres til perioden etter at elevene er ferdig med barnetrinnet, mens litt over halvparten (6/11) er lagt før starten på ungdomstrinnet.

Diskusjon

Artikkelen understreker to viktige resultater. Det ene er at de grunnleggende ferdighetene som elever har utviklet på barnetrinnet har stor betydning for hvordan den enkelte faglig sett klarer seg på ungdomstrinnet. Noen klarer å forbedre sine skoleresultater en god del, men de fleste presterer omtrent på det samme relative nivået på slutten av barnetrinnet som på slutten av ungdomstrinnet. Selv om ikke dette er spesielt oppsiktsvekkende, understreker resultatene betydningen av tidlig sosialisering og barneskolenes oppdrag med å styrke de grunnleggende ferdighetene til alle barn. Lykkes man her, vil dette trolig sette flere elever i stand til å tilegne seg den kunnskapen som det forventes av dem på ungdomstrinnet.

Det andre resultatet er mer kritisk og bidrar til å sette spørsmålsteget ved skolens muligheter til å redusere sosiale forskjeller gjennom den første tenåringsfasen. Resultatene antyder at selv om de sosiale forskjellene i grunnleggende ferdigheter hadde vært helt fraværende ved utgangen av barnetrinnet, ville dette bare redusere

de sosiale forskjellene i grunnskolekarakterer med omtrent halvparten av det som er tilfelle i dag. Dette er selvsagt en betydelig reduksjon, men forutsetter altså at skolen skulle klare å utjevne sosiale forskjeller som også på barnetrinnet er nokså store. Det er lite som tyder på at barneskolen greier dette. Analyser av de nasjonale prøvene i 5. og 8. trinn tyder heller på at forskjellene øker på slutten av barnetrinnet (Bonesrønning & Iversen 2010). Samlet tyder dette på at målsettingen om å utjevne forskjeller basert på foreldrenes utdanning ikke oppnås og at det skjer en forsterkning i løpet av hele grunnskoleløpet. Resultatene står dermed i en viss kontrast til den sterke vektleggingen av småbarnsfasen for å redusere sosial ulikhet i skolen.

Analysene kan ikke fortelle oss hvorfor den sosiale ulikheten i skole-resultater øker gjennom skolegangen. I forskningsrapporten som artikkelen baserer seg på, Bakken (2010), ble det undersøkt om det var spesielle kjennetegn ved skoler hvor foreldrenes utdanningsnivå hadde minst betydning for elevenes faglige framgang. Samtlige norske skoler med ungdomstrinn inngikk i analysen, og betydningen av skolestørrelse, ressursituasjonen på skolen og skolens læringsmiljø ble studert. Størst utslag var det av læringsmiljøet, målt gjennom elevenes svar på *Elevundersøkelsen*. Resultatene tyder på at tette faglige relasjoner til skolen, kombinert med høyt læringsstrykk, hvor også bruk av

data inngår i undervisningen, gir mindre utslag fra hjemmet enn det som er vanlig i norske ungdomsskoler. Vi fant at det var mindre utslag av foreldrenes utdanningsnivå på skoler der elevene har høy innsats og indre motivasjon og med preferanser for basisfagene, der elevene opplever undervisningen som nivåtilpasset og hvor elevene er klar over hva som kreves for å oppnå kompetansemålene. I tillegg er disse skolene kjennetegnet ved et godt fysisk miljø, at elevene har faglig medbestemmelse og at det er utstrakt bruk av skriftlige planer. At lærerne kommer presist til timene, var også forbundet med mindre sosiale forskjeller i elevenes prestasjonsutvikling.

Resultatene tyder på at skolene kan gjøre en forskjell. Samtidig viser studien at de økte sosiale forskjellene gjennom ungdomstrinnet er noe som foregår på alle skoler, selv om det er altså skjer i noe varierende grad. Det er derfor rimelig å anta at også forhold utenfor skolens kontroll kan bidra til å forklare funnene. En mulighet er at foreldre med høyere utdanning har størst faglig kunnskap og dermed mest å bidra med når det gjelder å hjelpe ungdom med skolearbeidet. Foreldre med høyere utdanning har selv ofte fått gode karakterer, og dette kan gjøre det lettere å motivere barna til at også de skal lykkes i skolen. En annen mulighet er at foreldre med høy utdanning har høyere forventninger til hva barna skal oppnå på skolen og at dersom barna ikke presterer i

tråd med forventningene, kan det være at slike foreldre i større grad enn andre iverksetter ulike former for kompensatoriske tiltak. Samtidig kan en heller ikke se bort fra at det er forhold ved selve skole-hjem-relasjonen som er utslagsgivende. Kanskje er det lettere for lærere å forholde seg til foreldre som selv har lyktes i skolen? Årsakene er trolig komplekse og sammensatte. Det er derfor behov for flere studier som kan bekrefte eller avkrefte funnene i denne studien og som også kan gå dypere i oppgaven med å finne ut hvilke mekanismer som eventuelt er i sving.

NOTER

- 1 Artikkelen er en nedkortet og bearbeidet versjon av kapittel 5 i Bakken (2010) *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første fase. Kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. NOVA-rapport 9/10. Rapporten er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og inngår i direktoratets evaluering av Kunnskapsløftet. Kan lastes ned fra www.nova.no.
- 2 I 2005 ble det i tillegg gjennomført nasjonale prøver i norsk og engelsk skriving. Forskergruppen som evaluerte prøvene i 2004 og 2005 var kritiske til gjennomføringen og konkluderte med at disse to prøvene ikke egnet seg til å brukes i det videre arbeidet (Lie m.fl. 2005). I tråd med disse anbefalingene brukes kun resultatene fra de tre andre prøvene.
- 3 Figuren baserer seg på en inndeling av elevene i fem like store grupper (kvintiler), basert på henholdsvis nasjonale prøver (7. trinn) og grunnskolepoeng (10. trinn). Antall elever=57.890. Kjikvadrat=32 029, $p < 0,0001$.

REFERANSER

- BAKKEN, A. (2010).** *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år. Kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanning*. NOVA-rapport 9/10. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- BONESRØNNING, H. OG IVERSEN, J.M.V. (2010).** *Prestasjonsforskjeller mellom skoler og kommuner: Analyse av nasjonale prøver 2008*. Trondheim, Senter for økonomisk forskning AS.
- HECKMAN, J.J. (2006).** Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312, 1900 – 1902

LIE, S., HOPFENBECK, T.N., IBSEN, E. OG TURMO A. (2005). *Nasjonale prøver på ny prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2005*. Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling: Universitetet i Oslo.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2010). *Utdanningsspeilet 2009. Tall og analyse av grunnskoleopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.



Anders Bakken er sosiolog og jobber som forsker II ved Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hans forskningsinteresser er ungdom, utdanning og sosiale forskjeller. For tiden er han involvert i evalueringen av Kunnskapsløftet og undersøker hvorvidt reformen bidrar til å redusere sosiale forskjeller i læringsutbytte på ungdomstrinnet.

Veiledninger til Kunnskapsløftet

Trenger du nyttige råd og vink til hvordan du kan arbeide med læreplanene til Kunnskapsløftet på lokalt nivå?

I løpet av juni og juli publiseres åtte nye veiledninger med eksempler på valg av innhold, arbeidsmåter og vurdering.

- Samfunnsfag • Naturfag • Fremmedspråk • Engelsk • Samisk som andrespråk
- Finsk som andrespråk • Morsmål for språklige minoriteter
- Grunnleggende norsk for språklige minoriteter



Hva sier egentlig korrelasjonskoeffisienten?

En kommentar til Throndsen og Turmos artikkel om elevers regneferdigheter og målorientering

■ AV KJETIL VESTFOSSEN OG ANDERS BJØRND AHL IVERSEN

I en artikkel i «Bedre Skole» nr. 2., 2010 tar Inger Throndsen og Are Turmo for seg betydningen av målorientering for elevers utvikling av regneferdigheter (Throndsen & Turmo 2010). De legger fram data fra en undersøkelse som kobler resultater fra kartleggingsprøver i matematikk for 2. og 3. trinn med resultater fra en spørreundersøkelse om målorientering. Spørreundersøkelsen ble besvart av elevenes matematikklærere. Både prøvene og spørreundersøkelsen ble gjennomført våren 2009. Formålet var blant annet å finne ut om det er sammenheng mellom elevenes prestasjoner og type målstruktur. I diskusjonen av sine funn skriver forfatterne: «Et viktig funn fra undersøkelsen er at prosentandelen av elever som skårer over «kritisk grense», er noe høyere i klasser hvor læreren rapporterer om en mestringsorientert målstruktur. Det kan med andre ord se ut til at den målstrukturen som dominerer i klasserommet, *gjør en forskjell* når det kommer til elevenes læringsutbytte.

Resultatet kan være en indikasjon på at en mestringsorientert målstruktur, hvor det legges vekt på forståelse og kunnskap, utvikling av nye ferdigheter og betydningen av innsats i læringsarbeidet, kan være *særlig viktig* for elever som har mangelfull kunnskap innen et fagområde.» (s. 44-45, vår uthevelse). Den «kritiske grensen» er «definert som de 20 prosent av elevene på landsbasis som skårer lavest på prøvene» (s. 43).

Spørsmålene vi ønsker å stille i denne kommentaren er: Gir resultatene til Throndsen og Turmo grunnlag for disse påstandene? Er resultatene presentert på en måte som gir leserne av «Bedre Skole» et riktig inntrykk av hva de egentlig betyr?

Funnet de viser til er en korrelasjon¹ på 0,13, som er signifikant på 0,05-nivå, mellom andelen av elever som skårer over «kritisk grense» og graden av mestringsorientert læringsstruktur. Etter vår oppfatning er det problematisk at forfatterne ikke diskuterer hva en korrelasjon på 0,13

egentlig uttrykker. I samfunnsviten-skapelig forskning betraktes korrelasjoner på 0,20 eller lavere som svake (Johannessen m.fl. 2005)². En hovedinnvending fra vår side er at Throndsen og Turmo unnlater å oppgi den kvadrerte korrelasjonskoeffisienten³. Det er denne som uttrykker hvor mye av variasjonen i virkningsvariabelen som kan forklares med variasjonen i årsaksvariabelen (Kristiansen 2007). I dette tilfellet er den kvadrerte korrelasjonskoeffisienten på 0,0169. Det vil si at 1,7 prosent av variasjonen i andelen elever som ligger over «den kritiske grensen» kan forklares med variasjon i graden av mestringsorientert målstruktur. Når Throndsen og Turmo omtaler dette som et «viktig funn», tror vi at lesere uten særlige kunnskaper om statistikk vil tolke det som at funnene peker i retning av at formen for målstruktur har stor betydning for elevens prestasjoner. I realiteten indikerer altså funnene at typen målstruktur synes å være en lite viktig årsak til gode eller dårlige elevprestasjoner.

Throndsen og Turmo burde også ha gjort det klart for leserne at metoden som er brukt for å måle graden av mestringsorientering er forbundet med betydelig usikkerhet. Dette vil riktignok være tilfelle uansett hvil-

ken målemetode som blir brukt. Vårt poeng er at problemet er særlig viktig å være oppmerksom på når korrelasjonen er svak. Det er da en betydelig fare for at korrelasjonen er en konsekvens av at målemetoden gir unøyaktige resultater, snarere enn av at det eksisterer en reell sammenheng mellom mestringsorientering og gode elevprestasjoner.

Et ytterligere problem med sitatet gjengitt ovenfor er påstanden om at resultatet indikerer at en mestringsorientert målstruktur er særlig viktig for svake elever. Her savner Throndsen og Turmo grunnlag for det de skriver. Som nevnt bruker forfatterne

kun andelen elever over «den kritiske grensen» som faglig prestasjonsmål. Resultatene, slik de framkommer i artikkelen, sier derfor ingenting om hvilke elevgrupper som påvirkes mest av formen for målstruktur.

Tiltak for å bedre elevens prestasjoner vil alltid måtte evalueres etter en vurdering av både nytte og kostnader. Vi har ikke grunnlag for å si om det er lønnsomt å forsøke å innføre en mestringsorientert målstruktur. Funnene til Throndsen og Turmo tyder imidlertid på at den positive effekten vil være marginal.

NOTER

- 1 Forfatterne oppgir ikke hvilket korrelasjonsmål de har brukt.
- 2 Denne graderingen viser strengt tatt til korrelasjonsmålet «Pearsons R», men kan overføres til andre korrelasjonsmål.
- 3 Dette er et problem i mange publikasjoner, og vår kritikk rammer derfor slett ikke bare Throndsen og Turmo.

REFERANSER

- JOHANNESSEN, A., TUFTE, P.A. OG KRISTOFFERSEN, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- KRISTANSEN, J.E. (2007). *Tall kan temmes!* Kristiansand: IJ-forlaget.
- THRONDSSEN, I. OG TURMO, A. (2010). Elevers utvikling av regneferdigheter. Betydningen av målorientering. *Bedre Skole*, 2, 41–45.

Nytt rundskriv skaper usikkerhet

■ AV TROND WELSTAD OG SIMEN WARP. INSTITUTT FOR OFFENTLIG RETT, DET JURIDISKE FAKULTET, UNIVERSITETET I OSLO

Utdanningsdirektoratets rundskriv om psykososialt miljø av 15. juni 2010 kan bidra til en skjev formidling av lovens budskap i praksis.

Norske elever er gjennom opplæringsloven gitt en individuell og utstrakt rett til et psykososialt skolemiljø som virker fremmende på deres helse trivsel og læring. Det hviler et lovpålagt ansvar på så vel skoleledelse som lærere til å arbeide aktivt og systematisk for å sikre elevene denne rettigheten. Hva som må gjøres for at skolehverdagen skal leve opp til lovens krav, er imidlertid ikke like lett å få taket på. Mot denne bakgrunn er det gledelig at Utdanningsdirektoratet nå har utarbeidet et rundskriv (Udir. 2. 2010 Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a)

som bidrar til å klarne opp i arbeidet for elevenes psykososiale skolemiljø.

Rundskriv versus lovtekst

Fra tidligere undersøkelser av rettsanvendelsen i forvaltningen generelt og skolens spesielt, vet en at rundskriv ofte utgjør en sentral og viktig kilde til svar når rettsanvenderen står overfor juridiske spørsmål – ofte søkes det i større grad svar i rundskrivene enn i selve lovteksten.¹ Dette stiller desto strengere krav til at rundskrivet på en pålitelig og presis måte fanger opp og formidler lovens budskap og intensjon.

Dette synes vi rundskrivet langt på vei har lyktes med, men balansen i rundskrivet kan bidra til en noe skjev innfallsvinkel i praksis. I motsetning til det trykket som legges på forebyggende og trivselsfremmende tiltak i loven og dens forarbeider, synes rundskrivet i større grad å rette fokus mot og re-

degjøre for etterfølgende tiltak, altså hva som skal gjøres når skaden først er skjedd. Rundskrivet fremhever etter vårt skjønn i for stor grad en reaktiv fremfor proaktiv handlemåte. Dette kan skape usikkerhet omkring hvor innsatsen skal legges, og hva den skal bestå i i den praktiske skolehverdag. Når det kommer til å angi det nærmere innhold i dette omfattende og viktige arbeidet, oppleves dessverre både loven og rundskrivet å komme til kort.

Rundskrivs janusansikt i skolen

Rundskriv generelt spiller i praksis en stor retningsgivende rolle i forvaltningens, herunder skolens, rettsanvendelse. Et oppfølgende spørsmål er hvilken rettskildemessig vekt rundskrivet formelt sett har og hvor stor oppmerksomhet det bør vies i rettsanvendelsen. Utdanningsdirektoratet er på landsbasis skolenes overordnet

forvaltningsorgan i forlengelse av Kunnskapsdepartementet. Det har således kompetanse til å gi bindende bestemmelser om organisering og plikter for de underordnede i forvaltningen, herunder skolene. Stilt overfor tolkningsspørsmål, har Høyesterett også i noen avgjørelser lagt vekt på praksis og uttalelser fra direktoratene.² Rundskriv som kommer fra direktoratet må derfor tas i betraktning.

Når direktoratet sender ut rundskriv til landets skoler med informasjon om blant annet lovtolknings-spørsmål, er disse innholdsmessig ofte en blanding av instruksjer og mer generell orientering. Rundskrivene vil derfor ikke gjennomgående være strengt bindende, men like ofte praktisk veiledende. Grensegangen mellom bindende regler og veiledning er som konsekvens ofte flytende. Videre er rundskriv ikke skrevet eller gitt av det lovgivende organ i lovs form. Rundskrivet har følgelig ikke den rettskildemessige vekt og status som loven har.

Adressatene for rundskrivene føler seg imidlertid ofte bundet av informasjonen, og sentrale organer i blant annet velferds- og ligningsforvaltningen har tradisjonelt langt på vei oppnådd effektiv styring av underordnede organers rettsanvendelse gjennom rundskriv og annet materiale som i utgangspunktet er mer veiledende.³

Mot denne bakgrunn kan rundskrivene karakteriseres som å ha et janusansikt. På den ene siden er rundskriv et uomgjengelig og nødvendig bidrag til å opplyse eksempelvis hvordan opplæringslovens kapittel 9a skal forstås. På den annen side er rundskriv ofte svært detaljerte i formen og for uttømmende i sine eksempler. Vies rundskrivene en for stor plass i den praktiske skolehverdag, kan de bidra

til å legge et uforholdsmessig stramt bånd på skolens egen rettsanvendelse og skjønnutøvelse. Dette kan gå på bekostning av den smidighet og kreativitet som så vel skoleleder som læreryrket er avhengig av i praksis – selvsagt innenfor lovens rammer. Det blir derfor viktig å signalisere en måteholdenhet hva gjelder den vekt som skal legges på rettskilder som ikke er formell lovgivning.

Minste motstands vei?

Å reagere mot uakseptabel atferd er utvilsomt viktig, men det vil være å velge minste motstands vei i å sikre elevers rett til et godt psykososialt skolemiljø. Det må kontinuerlig og bevisst fokuseres på forebyggende og holdningsskapende arbeid. Skolen må stille med gode og tydelige rollemodeller, som trekker grenser for gangbar takt og tone i skolen som sosial arena. Det må samtidig vises mot til å slå ned på tilfeller av krenkende ord og handlinger, og evne til å bygge positive holdninger som gir rom og anerkjennelse for mangfold. Dette innebærer å formidle aksept for forskjellighet og økt forståelse for ulikhet hva gjelder etnisitet, kjønn, religion, seksuell legning, sosial klasse og ulike sosiale og faglige egenskaper og forutsetninger. Denne omfattende innsats forutsetter imidlertid betydelige menneskelige og økonomiske ressurser – et aspekt som ikke må mistes av syne. Å få bukt med mobbing og mistriksel i skolen krever et krafttak i fellesskap, noe som trengs å tydeliggjøres nå ved skolestart.

NOTER

¹ Eckhoff, Torstein: *Rettskildelære* s. 227- 230 Universitetsforlaget 2001

² Bl.a. i avgjørelsene inntatt i Rt. 1991 s. 1182 og Rt. 1962 s. 614

³ Eckhoff, Torstein og Eivind Smith: *Forvaltningsrett* 9. utgave. S. 153 Universitetsforlaget 2010

Friedrich Nietzsche, Karl Ove Knausgård og Kjetil Steinsholt

Kjetil Steinsholt

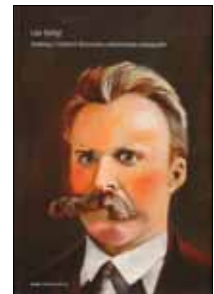
Lev farlig! Innføring i Friedrich Nietzsches utidsmessige pedagogikk

Tapir Akademisk Forlag,
Trondheim 2009

521 sider

AV ALFRED OFTEDAL TELHAUG

Like før vi tok juleferie i 2009, sendte Kjetil Steinsholt fra seg en vel 500 siders tettpakket bok om den tyske filosofen Friedrich Nietzsche (1844-



1900). Boka har tittelen *Lev farlig! Innføring i Friedrich Nietzsches utidsmessige pedagogikk*.

Det har tatt meg om lag en arbeidsuke å lese denne boka, som har som en av sine forutsetninger at det var som pedagog Nietzsche ønsket å bli husket, og da ikke som noe mindre enn menneskehetens største lærer. Det dreier seg altså om en meget omfangsrik bok og om en verden av problemer som innimellom kan være vanskelig tilgjengelig for en mer eller mindre «vanlig» leser. I omfang og som skriveprestasjon kan den minne noe om de tre romanene til Karl Ove Knausgård som kom ut til samme tid. Men det dreier seg hos Steinsholt om ganske annerledes krevende refleksjoner enn hos Knausgård. Ja, uansett kriterier må Steinsholts bok betegnes som et storartet arbeid. Den er velsignet klar i behandlingen av de store, teoretiske spørsmålene. Den er velskreven med en

sikker organisering av det store stoffet som her behandles. Framstillingen er variert, blant annet fordi den skifter mellom analysene av de abstrakte spørsmålene og de konkrete historiene. Den veksler mellom de tungt faglige problemstillingene og de små fortellingene om store og små menneskers skjebne. Hovedstoryen, altså Nietzsches liv, skjebne og tenkning, er spennende og gripende. Av to grunner har jeg et forholdsvis sterkt behov for å formidle mine inntrykk fra lesningen.

Først litt om forfatteren: Kjetil Steins holt har med sine vel 55 år levd et langt og intenst faglitterært liv, altså et liv knyttet til lesning/studier av bøker og tidsskrifter, til tenkning og til produksjon av bøker, kompendier, arbeidsnotater og artikler. For det aller meste har han arbeidet med problemstillinger og med analyser/formidling innenfor faget pedagogikk og innenfor pedagogisk idéhistorie og filosofi. Han har gjennomført akademiske studier i historie, kristendomskunnskap, filosofi og pedagogikk. I 1988 ervervet han doktorgraden som *doctor scientiarum* i landbruksvitenskap/pedagogikk. Fra og med 1989 har han oppholdt seg i Trondheim, fra 1991 som professor i pedagogikk ved Universitetet i Trondheim/NTNU. I denne posisjonen har han med stor intellektuell appetitt og med en enestående flid skrevet bokmanuskripter om «villmenn» eller provokatører som Jean-Jacques Rousseau, Ludwig Wittgenstein, Richard Rorty og Michel Foucault, og han har sammen med Lars Løvlie redigert og skrevet det vel 700 siders oversiktsverket *Pedagogikkens mange ansikter*. (Universitetsforlaget 2004). Dessuten har Steinsholt – litt bortgjemt og i seine nattestimer – forfattet en lang rekke artikler og ikke minst en lang rekke arbeidsnotater. Til den siste kategorien hører blant annet et notat på 1125 sider om *Retten til å være annerledes* (1994). Så hva formatet angår, har det

altså heftet noe «knausgårdsaktig» ved Steinsholt lenge før det bokelskende norske folket rettet sin oppmerksomhet mot forfatteren av *Min kamp*-bøkene.

Men med dette opphører også likheten mellom Kjetil Steinsholt og Karl Ove Knausgård. For om vi er altfor mange som har latt oss lokke til å kjøpe Knausgårds bøker, så er det også altfor mange som ikke har kjøpt og lest Steinsholts bøker, artikler og arbeidsnotater. Ja, jeg kan si det så klart og sterkt: Til tross for at Kjetil Steinsholt kan vise til en veldig produksjonsiver og til et faglig forfatterskap av høy kvalitet, så er det ikke så mange som har gjort seg kjent med arbeidene hans. Han har nok reist land og strand rundt for å holde små kåserier og foredrag for mindre forsamlinger, men han har ikke skapt seg en posisjon i den norske debatten om skole og pedagogikk som svarer til den innsikten han forvalter. Det er behov for å rette på dette misforholdet.

Provokatørene i den pedagogiske idékampen

For det andre dette som en ytterligere begrunnelse for denne bokomtalen: Gjennom de siste 20 årene har Kjetil Steinsholt gjerne villet plassere seg blant provokatørene i den pedagogiske idékampen. Han har med utilslørt glede terget og irritert kunnskapsskolens og formidlingspedagogikkens forsvarere, kanskje først og fremst disiplinerings og dressurens talsmenn. Men så kan man spørre seg: Har han ikke dermed stått i fare for å gjøre seg selv usynlig? For hva annet er det radikalerne fra 1968 og der omkring har drevet med i flere tiår enn nettopp å håne kunnskaps- og formidlingsskolen? Så derfor må det også være tillatt å spørre om de siste tiårenes radikalisme har hatt behov for Steinsholts provokasjoner. Har den ikke kunnet klare seg godt med den eldre garde av 68-ere, med for eksempel Erling Lars

Dale, Lars Løvlie, Lars Monsen, Karl Jan Solstad? Har altså Kjetil Steinsholt blitt neglisjert i skoledebatt og pedagogisk idekamp fordi de siste tiårenes hovedkonflikt ikke har hatt behov for ham? Mot denne bakgrunn kan jeg så spørre: Er det nå blitt behov for ham?

Jeg spør nok slik til dels fordi den eldre garden av radikale fagpedagoger ikke lenger klarer å prege norsk skoledebatt slik de engang gjorde det, men vel så mye fordi den politiske venstrefløyen i dag er inne i en dyp krise. Den er ikke i stand til å mobilisere noen etiske motforestillinger eller motfortellinger til den økonomiske privatiseringen og det frie markedets terminologi. Den skolepolitiske situasjonen domineres av mangelen på ideologiske spenninger. Ingen er for eksempel i stand til å bestemme Kristin Halvorsens profil som kunnskapsminister i en rød-grønn regjering. Skoletenkingen er som all annen tenkning innrettet mot markedets eller næringslivets økonomiske verdier, mot nyttehensynet eller mot behovet for spesielt kvalifisert arbeidskraft. Eller: Målet er effektivitet. Den skolepolitiske venstresiden har avlyst sin uvilje mot kunnskapsskolen (fakta og ferdigheter), og fra ytterste høyre til ytterste venstre er partiene opptatt av å gjennomføre administrative management-reformer (rapportering, dokumentasjon, ledelse, ledelseskompetanse, samarbeid og samarbeidsflater, sammenslåing av institusjoner, større byråkrati, desentralisering, klassestørrelse). Det er noe grått over dagens skoletenking som forsterkes av at det snakkes lite om skolens og elevenes sjel, om elevenes indre liv, om religiøse og etiske forpliktelser, om viljen og om smerten, om det tragiske, om slit og samvittighetsnag, om lykke, drøm, skjønnhetsopplevelser, diktlesning, musikkopplevelser og i siste instans ensomheten som en berikelse.

Sykdommer styrte Nietzsches liv

Det er i denne tilstanden Kjetil Steinholt tilbyr oss sin vel 500 siders tykke bok om Friedrich Nietzsche. Det er mot denne bakgrunnen han forteller om den overbegavede gutten som tidlig ble syk og som levde de siste 30 årene av sitt liv med de grusomste lidelser. «Vi har mange ganger pekt på at Nietzsches liv fra tidlig barndom var preget av intense smerter. Ofte måtte han arbeide i sengen. Han kjempet mot lidelsene. Svimmelhet, svekket syn, hodepine, kvalme og magesmerter for å nevne noe. Han forsøkte alt. Han søkte bedre klima, og han kontrollerte systematisk sin diett. Han eksperimenterte med medisiner og narkotiske stoffer (Köhler 2002). Sykdommer styrte hans liv, enhver aktivitet.» (s. 475). Det er mot den samme bakgrunnen at Steinholt gjør oss kjent med Nietzsches allsidige begavelse, med hans studier i filologi som ga ham et professorat i Basel i en alder av 24 år, hans sterke engasjement i klassisk gresk filosofi og litteratur, hans vedvarende respekt for Schopenhauers filosofi og hans musikalske talent og tilbedelse av Wagner. Og hele veien refereres og siteres Nietzsche så hyppig og så omfangsrikt at leseren så å si fra første øyeblikk møter ham som en følsom sjel, altså slett ikke som noen råttass, men også som en særdeles ærlig, hensynsløs, barsk og brutal formidler og debattant. Om de tyske universitetene tillot han seg for eksempel å formulere følgende ord: «Av og til kommer jeg i kontakt med de tyske universitetene; hvilken atmosfære er det ikke som råder blant de lærde, hvilken ulykkelig og slapp åndelighet – og hvor tilfreds og behersket den har blitt! --- Det er ingen ting vår kultur lider mer av enn den overflod av pretensjøs arbeidsmaur og fragmenter av en humanitet; våre universiteter er, mot deres vilje, de virkelige drivhusene for avlivningen av alle åndelige instinkter» (s. 271-272).

Nietzsches pedagogiske program

Hva var så Friedrich Nietzsches alternativ og dermed hans eget pedagogiske program i den versjon Kjetil Steinholt presenterer?

La oss da aller først slå fast at Nietzsche som erkjennelsesteoretiker distanserte seg fra så vel kristendommen med dens moralebud som fra den empirisk-rasjonalistiske vitenskapsteori. Han betraktet vitenskap og logikk som en kulturell katastrofe. For vitenskapen forholdt seg bare til empiriske fenomener og den berørte ikke livets viktigste spørsmål som betydningen av vår eksistens, død, lidelse, skjønnhet, kjærlighet, lykke og visdom. Rasjonalismen var av underordnet betydning i forhold til mytene, kunsten og viljen, det vil alt i alt si den kreative kulturen. Dermed er vi framme ved et hovedpunkt i Nietzsches pedagogiske tenkning: Skolens oppgave gjelder det enkelte mennesket, som er unikt, og så dette menneskets selvoverskridelse. Opplæringen må orientere seg ut fra den enkeltes egenart og begavelse. Den enkelte må søke sitt eget, sanne vesen, og så se det som sin oppgave å overgå seg selv, det vil si å overskride seg selv inn i en ukjent framtid. Som igjen vil si å leve utidsmessig og farlig. Mot denne bakgrunn kan ikke skolen basere seg på kristendommen og vitenskapen, men den må søke de oppdragende kreftene som finnes i mytene og i kunsten. Steinholt skriver slik: «For ham (Nietzsche) var det teateret, eller mer presist treenigheten musikk, teater og opera som skulle erstatte religionen som den viktigste oppdragende kraften i det moderne samfunn.» (s. 59).

Med dette som basis kan ikke Nietzsche annet enn å forstå menneskene og dermed også elevene som kreative eller skapende individer som har mot til å bryte med gjeldende normer og regler. Av den grunn må oppdragelsen og opplæringen, slik jeg allerede har

pekt på, knyttes til de estetiske fagene og ikke minst til musikken og til leken. Dermed er målet det kreative, lekende og levende menneske som beveger seg ut i det ukjente og som setter seg selv på spill. Med Nietzsches egne ord lyder oppfordringen til skoler og elever: «Lev farlig! Bygg deres byer ved Vesuv! Send deres skip ut på utforsket hav! Lev i krig med deres likemenn og med dere selv. Vær røvere og erobrere, så lenge dere ikke kan være herskere og besittere.» (s. 6). Dermed er pedagogikkens mål også de elevene som skiller seg ut, de ensomme, som han hyller slik med Zarathustras ord: «Dere som skiller dere ut. Dere ensomme av i dag. Dere skal en gang vokse frem som et utvalgt folk, og ut av dem – overmennesket.»

Forakt for datidens tyske kultur

Denne brutale eller rå tenkningen med sin forakt for datidens tyske kultur, endte nok i en idyllisering av det kreative geniet og av geniet som sådan, slik den også endte i forakt for massene og forherligelse av viljen. Derfor er det gode grunner for å reservere seg overfor Nietzsches brutalitet og forakt. Men det er også grunn til å notere seg hans sans for ensomheten, for slitet og utholdenheten, for ambisjonene, for strid og konkurranse. For Nietzsche betraktet slike egenskaper som forutsetninger for den skapende virksomhet. Steinholt formulerer dette slik: «Nietzsche forstår striden som noe konstruktivt. Kunstnerne og den ambisiøse elevens lidelser er gunstige fordi utholdenhet, tål og disiplin er forberedelser til det å kunne skape seg selv.» (s. 121) Det er med andre ord ingen motsetning mellom på den ene siden utholdenhet, tål, disiplin og på den andre siden det selvstendige og skapende arbeidet.

Som jeg innledningsvis pekte på, har jeg tilbrakt en arbeidsuke sammen med Kjetil Steinholt's bok *Lev farlig. Innføring*

i Friedrich Nietzsches utidsmessige pedagogikk. Jeg har avsatt så mye tid til den fordi den har ført meg inn i et forfatter-skap som ikke er av de lettest tilgjengelige. Men denne uken har jeg valgt å bruke til å lese denne boka fordi den er politisk ukorrekt og dyrker den utidsmessige pedagogikken som et alternativ til vår tids managements- og effektivitetstenkning og dermed også som et alternativ til næringslivets kompetansekrav. For i denne boka skyves de aktuelle kompetansekravene til side til fordel for en pedagogikk som beskjeftiger seg med en framtid vi ikke kan se inn i, altså en framtid som beskjeftiger seg med de estetisk-kulturelle og moralske verdiene, med lidelsen og rusen, med ensomheten og vennskapet, i det hele tatt med menneskets indre liv. Jeg kan ikke se lesningen av enda flere bøker av Knausgård som et alternativ til Kjetil Steinholts Nietzsche-bok. Derimot er det noen og hver av oss som gjerne vil lese Lev farlig som en oppbyggelig andaktsbok.

Sakprosa-kanon for skolen

Kirsten Kalleberg & Astrid Elisabeth Kleiveland
Sakprosa i skolen

LNU/Fagbokforlaget 2010
437 s.

AV PER ARNE MICHELSEN, FØRSTEAMAUENSIS I
NORSK VED HØGSKOLEN I BERGEN

Landslaget for norskundervisning har satt sammen en sakprosa-kanon for skolen, som nå er kommet i bokform. Boken består av en teoridel og en samling med 45 tekster. I sistnevnte finner vi eldre tekster som er valgt ut fordi de er gode og viktige, og yngre tekster som er ment som modelltekster for elever som skal lære å skrive sakprosa.

Tekstutvalget

Det historiske tekstutvalget er godt og uten store overraskelser. De viktigste utvalgskriteriene virker å være forfatter og tema (utviklingslære, fattigdom, kristendom, klassekamp, kvinnekamp, seksualopplysning, krig, barneoppdragelse, mm) Det gir en tekstsamling som både kårer gode sakprosaforfattere og gir et riss av viktige kulturkamper opp gjennom tidene.

Alle tekstvalg kan diskuteres, og boken problematiserer selv flere: Hvordan skal elever lese vanskelig tilgjengelige tekster av Holberg og Schøning? Hvorfor er eventyrsamleren Asbjørnsen representert med en tekst om Darwin? Hvorfor er nazisten Halldis Neegård Østbyes tekst om jødeproblemet med? Dessverre kan jeg ikke finne svar på hvorfor Henrik Wergeland er representert med et kjærlighetsbrev til Amalie Bekkevold.

For modelltekstene ser det ut til at sjanger er viktigste utvalgskriterium. Man ser ut til å ha prioritert sjangre som er mye brukt i skolen (men av en eller annen grunn utelatt essay og kåseri!), og nye sjangre som elever møter ofte utenfor skolen.

Fire deler teori

Teoridelen er delt i fire. I del en om bakgrunn, begreper og historikk skiller Jørgen Sejersteds bidrag om sakprosa og sjangerblanding seg positivt ut sammen med Dagrun Skjelbred's punktnedslag i lærebokhistorien. Begge makter å se historiserende på sjanger og gir nyttig bakgrunnsstoff til tekstene de omtaler. I denne delen kan man også lese om tenkingen omkring sakprosa-kanon (Jonas Bakken) og om sakprosaens ve og vel under ulike læreplanregimer, spesielt den siste (Ove Eide).



Del to handler om skriving, lesing og tale. Tove Stjern Frønes og Astrid Roes bidrag om lesing er forbildelig. De tar utgangspunkt i hvordan lesing blir forstått i PISA-undersøkelsene, peker på hvor skoen trykker (bl.a. ikke-sammenhengende tekster) og foreskriver mye og variert lesing som medisin. Kjell Lars Berge skriver godt om tale uten at han greier å overbevise denne leseren om at Haakon Magnus' bryllupstale til Mette Marit er god. Men jeg er over gjennomsnittet allergisk mot kongehuset og liker heller ikke kanoniseringen av et intervju med dronningen. Berge skriver også om skriving og får godt fram at skriving er viktig og at dagens samfunn er skriftbasert og ekstremt skriftavhengig. Han begynner med det fornøyelige og velbrukte eksemplet (fra Platon) om den egyptiske guden Theuth som presenterer skriften for den øverste guden Thamus som et middel for visdom og hukommelse. Det Berge ikke nevner er at Thamus hos Platon avviser Theuth fordi han ser at skriften vil gjøre kunsten å huske overflødig, og at den derfor ikke vil gagne visdommen.

I del tre om historie og kontekst er det mye å hente i form av gode artikler som kaster lys over de historiske tekstene i tekstsamlingen. Det gjelder omtaler av Holberg og essayet (Gunnar Sivertsen), Schønings norgeshistorie (Ove Eide), Evangs onaniartikkel (Gudmund Hernes), Hallesbys helvetestale (Helene Næss), Skards foredrag om oppdragelse til menneskeverd (Karianne Bjellås Gilje), bokstavene og språket (Arne Torp) og stil og struktur fra Holberg via Vinje til Nilssen (Kjell Ivar Vannebo).

Del fire tar opp sider ved tekster som ikke er omtalt tidligere (de såkalte modelltekstene). I tillegg bidrar Johan L. Tønnesson med en slags umetodisk metodeartikkel, som langt fra er fri for innsiktsfulle innspill om tekstene i utvalget.

Leser man Næss' hallesbytekst i del tre, skjønner man hvorfor Hallesbys

tale fortjener en plass i kanon. Etter å ha lest de hver for seg gode bidragene til Svein Sjøberg (realfaglig litteratur), Jill Walker Rettberg (digitale tekster) og Magne Lindholm (journalistiske tekster), forstår jeg derimot ikke hvorfor tekster som Mads Gilberts SMS fra Gaza, Wikipedia-artikkelen om snø, svømme i sirup-teksten fra *Illustrert vitenskap*, ukebladreportasjen om eksnarkomane Linda, aftenpostenreportasjen fra Rosen-gård, blogginnlegget om bloggerfeil eller debattinnlegget om Facebook m.fl., er med i tekstutvalget. Dette er ikke mønstergyldige tekster, som vi ønsker at elever skal lære å skrive på den måten. Å skrive dårlig er ingen dyd, og det er ikke et godt pedagogisk grep å vise hvordan man ikke skal skrive.

Vi mangler god litteratur, ikke sakprosa

To hjertesukk til slutt: Forestillingen om at sakprosaen er stemoderlig behandlet kan diskuteres. Det er den gode litteraturen, diktning så vel som sakprosa, som er under press. Utenfor skolen og academia lever den på sotteseng og har lite å stille opp mot flommen av altfor mye ubetydelig sakprosa og dårlig diktning.

Sentrale aktører i boken er flinke til å vise til hverandre som autoriteter på sakprosafeltet – med rette. De er ikke like rause overfor andre som har vært med på å bygge opp sakprosa som forskningsfelt og undervisningsemne. Nestoren i moderne norsk sakprosafor-sking, Georg Johannesen, er representert med en kort sakprosaetekst og er ellers nevnt en gang i et smedever. I tillegg er navnet hans skrevet feil to av tre ganger.

Sakprosa i skolen er en viktig og nyttig bok som anbefales til alle norsklærere, først og fremst på grunn av de historiske tekstene og mange av fagartiklene. Leser man etter modelltekster, er tidsskrift, aviser, nettet og mobiltelefonen et bedre sted å lese.

Bidrag til en mer menneskelig skole

Brit Neumann
Tryggmodellen virker!
Læring for livet

Cappelen Akademisk forlag
102 sider

AV BIRTE SIMONSEN, DEKAN VED AVDELING FOR
LÆRERUTDANNING, UNIVERSITETET I AGDER

Når er den norske skolen god? Dette spørsmålet stiller Brit Neumann i sin siste bok *Tryggmodellen virker!* Og hun svarer selv på spørsmålet ved å liste opp svært

krevende kriterier. Neumanns gode skole skal være en samfunnsaktør og eksempelvis bidra til å bekjempe vold, selvmord, mobbing og uførhet blant unge mennesker. Midt i diskusjonen om nasjonale og internasjonale tester og påfølgende kollektiv nederlagsstemning, er det befriende å lese en forfatter som så tydelig hevder retten til de menneskelige dimensjonene i skolen. Når Neuman gjennomgående i alt sitt arbeid bruker ord som *selvverd*, *klasse-sjel* og *seende fellesskap*, føler leseren seg overbevist om at hun står fast ved de idealene den norske skolen er ment å bygge på, nemlig enkeltindividets rett til utvikling på egne premisser basert på egne forutsetninger. Og, som forfatteren understreker, gode testresultater kommer som resultat av et godt læringsklima, så det er ikke noe enten eller.

Trygg-modellen

Men den gode skolen gir ikke seg selv, og det er her modellen kommer inn. Neumann har utviklet og gjort erfaringer med Trygg-modellen gjennom mange



år. Det er en prosessmodell, eller mer presist en forandringsmodell. Gjennom arbeid med modellen frigjøres følelser og energi hos deltakerne, noe som igjen fører til aktiv vilje til forandring. Boka beskriver konkret arbeidet med skole- og klassemiljøer. Neumann blir ofte tilkalt når forhold har låst seg, og hun blir ofte skyteskive og må i prosessens gang ta imot kritikk både fra lærere, foreldre og elever. Forandring er ikke førstevalget i alle situasjoner, noen ganger kan det virke tryggest for de involverte å beholde nåsituasjonen, selv om den ikke er god.

Hva modellen egentlig går ut på? Den utfordrer alle involverte til å uttrykke sine meninger og bidra til å komme ut av fastlåste mønstre. Alle skal delta, og alle skal ha en stemme. Dette er ingen overflatisk modell som en kan ty til når det røyner på, det er en grunnleggende forståelse av hva et skolesamfunn innebærer og krever, og hvordan hvert medlem kan komme i takt med seg selv. For Neumann er skolens primærøppgave menneskene. Hun forfekter en sterk tro på elevene og en imponerende vilje til å komme til bunns i forholdene i en klasse. Hun tar aldri for god fisk at den utpekte «verstingen» nødvendigvis er den eneste som trenger å forandre seg. Det er ikke sikkert at en elev er så «vanskelig» og «umulig» som forhåndsomtalen sier. Det karakteristiske ved Tryggmodellen er at ansvaret for et godt miljø blant barn og unge, plasseres i voksengruppa. Under Neumanns trening har ingen lov til å stønne og sukke over dagens ungdom. Og hun kommer med en betimelig advarsel til de som roper om spesialskolenes tilbakekomst.

En typisk hvordan-bok

Boka preges av varme og entusiasme og gir detaljerte trinn for trinnbeskrivelser av prosessene som settes i gang. Den er en typisk *hvordan*-bok og må egne seg utmerket som støtte for enkeltlærere og

kollegier som har et ønske om å komme ut av en ond sirkel når det gjelder skole- eller klassemiljø, kanskje særlig for de som har fått en innføring i modellen allerede. Kanskje er den ekstra brukbar for de som har hatt Brit Neumann innom i skolen eller kommunen.

Da det nylig skulle utformes et nytt fag i grunnskolelærerutdanningene, *Pedagogikk og elevkunnskap*, var det to kompetanseområder som ble pekt på som særlig viktige: klasseledelse og relasjonsforståelse. På disse feltene står Neumann trygt plantet og har til og med redskaper å tilby.

Jeg kan ikke helt få bestemt meg for om jeg synes det er en styrke eller en svakhet ved boka at forfatteren nesten unnlater å nevne hvilket teoretisk grunnlag metoden hviler på. Det vil si, hun fremhever én person, den romerske keiseren Marcus Aurelius. Hans ledelsesfilosofi uttrykkes ved: *Fasthet i det sentrale – Frihet i det perifere – Kjærlighet i alt*. Disse ordene har Brit Neumann gjort til sine. Hun kunne sikkert finne mange flere humanister og filantropister å bruke som ledestjerner, men hun har altså valgt å fremstå først og fremst som seg selv. Konklusjonen min er uansett at jeg anbefaler alle som har med barn og unge å gjøre, å åpne for et bekjentskap med Tryggmodellen.

Grundig om litteraturredidaktikk

Åsmund Hennig
Litterær forståelse

Gyldendal akademisk
284 sider

AV GURO HAVREVOLD

LÆRER VED KRÅKERØY UNGDOMSSKOLE

Hvorfor skal vi lese fortellinger på skolen? At lesing kan ha en direkte instrumentell

verdi, er åpenbart, men hvordan kan vi argumentere for at lesing av skjønnlitteratur gavner elevene?

Førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger, Åsmund Hennig peker i boken *Litterær forståelse* på flere positive sider ved lesingen. Først og fremst trekker han frem hvordan det å lese historier kan være med på å strukturere og skape mening, der fortid og fremtid, stillstand og forandring er med på å etablere identitet hos leseren, som en hjelp til å danne fortellingen om vårt eget liv. På den måter har litteraturen en terapeutisk funksjon i ordets videste forstand, ikke minst fordi fortellinger kan være med å utvikle empati hos leseren. Men skjønnlitteratur er samtidig lyd, rytme og språklige bilder som er med på å omsette historien til et estetisk uttrykk. Som kulturbærer, både til fortid og samtid, er dessuten skjønnlitteraturen uovertruffen som formidlingsverktøy.

Lærerens kompetanse

Norsk skole har mange lærere med formell kompetanse i norsk, og som derfor i prinsippet kan undervise i faget. Vi vet imidlertid at det ikke ofte hender at lærere settes til å undervise i fag de egentlig ikke ønsker, kun fordi de har nødvendig kompetanse. Dermed lider alle parter: Lærerne fordi de kanskje ikke har interesse og faglig engasjement, og elevene fordi de ikke får tilstrekkelig faglig basert undervisning. Hennig peker på problemet når han tar opp det faktum at det er vanskelig å formidle glede over litteratur dersom en selv ikke er spesielt opptatt av å lese.

Forfatterens utgangspunkt er at økt forståelse av litteraturen fører til at man får mer glede av å lese. Dermed blir det viktig at læreren, som eleven, tileg-



ner seg et rikt repertoar av lesemåter, begreper og innfallsvinkler for å kunne oppleve teksten.

Elevers kompetanse

Noen elever er allerede bokslukere, mens andre kun motvillig leser bøker med mye skrift. Felles for alle elever er imidlertid at de har erfaring med fortellinger, enten som godnatthistorier, som tegneserier, dataspill eller som filmer og serier formidlet på tv og kino.

Forfatteren er opptatt av å synliggjøre at enhver lesning, enhver innfallsvinkel til en tekst er relevant så lenge den på noe vis kan knyttes til teksten. I boken viser Hennig hvorfor det ikke eksisterer én rett lese måte, ikke én rett analyse eller forståelse, uten at det innebærer at en litterær tekst kan leses på en hvilken som helst måte. Dermed blir lærerens oppgave ikke å så meget å gi elevene tolkningsnøkler som å oppmuntre den enkelte til å oppleve teksten, knytte den til egne erfaringer og tillate teksten å åpne nye rom. Forfatteren mener det er viktig å tilstrebe et forhold mellom lærer og elev der læreren ikke sitter med et ferdig svar som eleven skal finne, og han kommer konkrete tips til hvordan man kan gå frem. Dermed blir det også viktig for læreren å ha en bevisst hensikt med tekstene som blir presentert for elevene, både med hensyn til tekstenes form og innhold, ikke minst gjelder det også bruken av flermediale tekster.

Best på det konkrete

Tidvis er teksten for opplagt, men den blir inspirerende når allmenne pedagogiske prinsipper tas opp til diskusjon og utkrystalliserer seg i praktiske undervisningstips.

«Litterær forståelse» er derfor en klok og nyttig bok som trygt kan anbefales så vel studenter som norsklærere.

Ettersendes ikke ved varig adresseendring, men sendes tilbake til senderen med opplysning om den nye adressen.

BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Kurs og konferanser høsten 2010

For fullstendig kursoversikt: www.utdanningsforbundet.no/kurs

18.-19. okt	Skolelederkonferansen 2010 Sted: Oslo Kongressenter, Folkets Hus, Oslo Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem) Foredragsholdere: Kristin Halvorsen, Alma Harris, Mimi Bjerkestrand, Knut Roald, Eva Blomfeldt, Johans Tveit Sandvin, Henning Fjortoft, Therese Hopfenbeck, Thomas Nordahl, Inge Eidsvåg	Se dato	Kurs for norsklærere: Bilde- og filmanalyse 9. nov., Britannia Hotel, Trondheim 10. nov., Radisson Blu Hotel Norge, Bergen 22. nov., Lærernes hus, Oslo Pris: 1200 (medlem), 1700 (ikke-medlem) Foredragsholdere: Tommy Sørbø, Anita Ramberg, Kristine Møllevik
21. okt	Det flerkulturelle perspektivet i grunnskolen Sted: Victoria Hotel, Stavanger Pris: 1200 (medlem), 1700 (ikke-medlem) Foredragsholder: Jan Magnar Antonsen	10. nov	Hvor er hjelpen når den trengs? – Om foreldresamarbeid Sted: Rica Maritim, Haugesund Pris: 1200 (medlem), 1700 (ikke-medlem) Foredragsholder: Emilie Kinge
25.-26. okt	Pedagogisk relasjonskompetanse Sted: Lærernes hus, Oslo Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem) Foredragsholder: Ingrid Lund	15. nov	Vurdering for læring Sted: Lærernes hus, Oslo Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem) Foredragsholdere: Trude Slemmen, Line Tyrdal
Se dato	Politikk og menneskerettigheter – vurdering og eksamen 28. okt., Radisson Blu Hotel Norge, Bergen 2. nov., Lærernes hus, Oslo 15. nov., Victoria Hotel, Stavanger Pris: 1200 (medlem), 1700 (ikke-medlem) Foredragsholder: Inger Holtan	18. nov	Lærelyst – veien til motivasjon Sted: Rica Travel Hotel, Bergen Pris: 1200 (medlem), 1700 (ikke-medlem) Foredragsholdere: Rune Andersen, Matthijs Holter
4. nov	Folkehøgskolekonferansen 2010 Sted: Lærernes hus, Oslo Pris: 500 Foredragsholdere: Bjarne Kvam, Guri Hjeltnes, Ove Haugaløkken, Eyvind Elstad, Svein Lie, Agneta Knutas, m.fl.	8. des	Konferanse: Spesialpedagogikk 75 år Sted: Lærernes hus, Oslo Pris: 900 Foredragsholdere: Kristin Halvorsen, Edvard Befring, Thomas Nordahl, May Britt Drugli, Terje Ogden
4. nov	Skolen som arena for samtale-grupper for skilsmissebarn Sted: Røde Kors konferansesenter, Oslo Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem) Foredragsholder: Hilde Egge		
11.-12. nov	Rakettfysikk i skolen Sted: Lærernes hus, Oslo Pris: 500 Foredragsholdere: Jan Erik Rønningen, Torstein Wang, Jøran Antonsen		

Påmelding og mer informasjon
www.utdanningsforbundet.no/kurs

Spørsmål? Ring 957 84 241
post@utdanningsakademiet.no

MELD DEG PÅ I DAG!